



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

GEÓRGIA ABRANTES DANTAS

**EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E INTERAÇÕES: UMA ANÁLISE SOBRE O
COTIDIANO DA PRÉ-ESCOLA (4 A 5 ANOS) NO MUNICÍPIO DE JOÃO
PESSOA/PB**

JOÃO PESSOA/PB

2013

GEÓRGIA ABRANTES DANTAS

**EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E INTERAÇÕES: UMA ANÁLISE SOBRE O
COTIDIANO DA PRÉ-ESCOLA (4 A 5 ANOS) NO MUNICÍPIO DE JOÃO
PESSOA/PB**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Federal da Paraíba, em
cumprimento às exigências para a
obtenção do grau de Licenciada em
Pedagogia.

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Adelaíde
Alves Dias

João Pessoa/PB

2013

D192e Dantas, Geórgia Abrantes.

Educação, formação e interações: uma análise sobre o cotidiano da pré-escola (4 a 5 anos) no município de João Pessoa/PB / Geórgia Abrantes Dantas. – João Pessoa: UFPB, 2013.

79f. ; il.

Orientador: Adelaide Alves Dias

Monografia (graduação em Pedagogia) – UFPB/CE

1. Formação docente. 2. Educação infantil. 3. Interação adulto-criança. I. Título.

UFPB/CE/BS
(043.2)

CDU: 37.06

GEÓRGIA ABRANTES DANTAS

**EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E INTERAÇÕES: UMA ANÁLISE SOBRE O
COTIDIANO DA PRÉ-ESCOLA (4 A 5 ANOS) NO MUNICÍPIO DE JOÃO
PESSOA/PB**

Monografia, apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Data da aprovação: 13 de Setembro de 2013.

Banca examinadora:



Profª. Drª. Adelaide Alves Dias

Orientadora

Profª. Drª. Ana Luisa Nogueira de Amorim

Examinadora

Prof. Drª. Sandra Alves da Silva Santiago

Examinadora

Dedico esta monografia, bem como todas as minhas demais conquistas, aos meus amados pais, Isabel Abrantes Dantas e Geraldo Dantas do Nascimento, meus irmãos, Girlane, Ginábia, Geilda e Jeane, a meus quatro sobrinhos, Tágina, Giovane, Nádja e Jean por terem me dado a base da educação e dos princípios morais, contribuíram para a minha formação pessoal e acadêmica e por continuarem presentes em minha vida.

É bom ser criança,
Ter de todos atenção.
Da mamãe carinho,
Do papai a proteção.
É tão bom se divertir
E não ter que trabalhar.
Só comer, crescer, dormir, brincar.

É bom ser criança,
Isso às vezes nos convém.
Nós temos direitos
Que gente grande não tem.
Só brincar, brincar, brincar,
Sem pensar no boletim.
Bem que isso podia nunca mais ter fim.

É bom ser criança
E não ter que se preocupar
Com a conta no banco
Nem com filhos pra criar.
É tão bom não ter que ter
Prestações pra se pagar.
Só comer, crescer, dormir, brincar.

É bom ser criança,
Ter amigos de montão.
Fazer cross saltando,
Tirando as rodas do chão.
Soltar pipas lá no céu,
Deslizar sobre patins.
Bem que isso podia nunca mais ter fim.

(Toquinho).

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela força e coragem durante toda minha caminhada, só ele sabe o quanto lutei para chegar até aqui;

A toda a minha família, especialmente a minha prima Zuleide, e aos seus filhos Vitor e Vinícius, por ter me abrigado em sua casa no decorrer deste curso, permitindo que além de um teto eu tivesse o aconchego de um lar, e a oportunidade de continuar meus estudos;

Ao meu querido e amado namorado, Tiago Sena que de forma especial e carinhosa me deu força e coragem, me apoiando nos momentos mais difíceis, sempre contribuindo e acompanhando nas visitas as escolas, muito obrigado por tudo;

Aos meus amigos de curso, em especial a Sawana Araújo, Priscilla Almeida, Valdinélia Virgulino, Lúcia Ferreira, Cledson Augusto, Maria da Conceição Alexandre, Jessica Gonçalo e Ingrid Bezerra por terem dividido comigo momentos de aprendizagem, reflexão, no decorrer do curso, e permitido que hoje eu fizesse parte de suas vidas.

A todos os meus professores por terem contribuído, cada um à sua maneira, para a minha formação acadêmica;

A todos das escolas, os professores, gestores, monitores, especialistas, auxiliares, em especial o carinho das crianças, por terem me aceitado com tanto carinho e atenção;

A todos os participantes do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança – (NUPEC) e do Grupo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança (GRUPEC) da UFPB. Em especial a Thais, pela generosidade e disponibilidade, mesmo distante sempre a disposição, muito obrigada;

A Prof.^a Dr.^a Sandra Santiago que me proporcionou os primeiros espaços de debates e reflexões sobre a inclusão das pessoas com deficiência, e a partir de suas aulas, surgiu o interesse pela causa. Muito agradecida;

A minha Orientadora Prof^a Dr^a Adelaide Alves Dias, pela paciência, pelas sugestões, por ter acreditado na realização desta pesquisa e confiado em meus ideais;

A querida Prof. Dr.^a Ana Luisa Nogueira de Amorim, pela imensa colaboração para o desenvolvimento deste trabalho. Apesar de não ter sido minha professora em sala de aula, com ela obtive contribuições para a minha formação profissional;

Aos queridos amigos, Herbert Castanhola, Samara Jamilla, Maria Ducarmo, Ana Cláudia, Elisabete Christine, Maria José, Erivânia Andreino, Erivam e Benedito a eles que de forma especial me apoiaram e incentivaram na minha vida acadêmica;

A uma pessoa especial na minha vida, Valci Farias, com o seu carinho e atenção, sempre me incentivou a fazer esse curso, as suas contribuições foram fundamentais para minha vida.

RESUMO

O trabalho intitulado **“Educação, Formação e Interações: uma análise sobre o cotidiano da pré-escola (4 a 5 anos) no município de João Pessoa”**, tem como objetivo geral avaliar a qualidade das relações que o professor de Educação Infantil promove com as crianças, mediante avaliação das situações de interação entre adulto-crianças inerentes ao contexto de creches e pré-escolas. Os objetivos específicos são: investigar a formação do docente da educação infantil que atua na pré-escola, avaliar o empenhamento do docente nas ações educativas desenvolvidas, a partir da análise das interações criança-adulto. Nesse sentido, a pesquisa visa responder à seguinte questão: quais e como as situações do cotidiano nas pré-escolas se convertem em contextos de promoção de desenvolvimento integral, com vistas a garantir a qualidade da educação infantil oferecida? Com vistas a responder nossa questão de pesquisa e atingir os objetivos propostos, nos pautamos na análise documental nacional. A pesquisa realizada, de natureza quanti-qualitativa, é baseada nos aspectos qualitativos do processo ensinar-aprender e nas interações sociais promotoras de autonomia em crianças pequenas. A pesquisa foi dividida em três etapas, a primeira caracterizou pelo levantamento das 40 escolas de Educação Infantil. A segunda etapa caracterizou-se pelas entrevistas sobre a formação docente dos educadores e a aplicação de fichas com informações sobre as instituições escolares. Participaram dessa etapa 26 participantes, sendo quinze professores, quatro monitoras e sete gestores. Na terceira etapa da pesquisa foram realizadas observações da prática docente com o preenchimento da Escala de Empenhamento do Adulto, instrumento disponibilizado pelo “Manual do Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias” – (DQP). As fichas de informações e os processos de entrevistas foram analisados segundo o Manual DQP. Os dados demonstraram que de modo geral, ainda vemos ações e decisões baseadas na visão maternalista de educação infantil, onde predomina a ideia de que a pessoa que trabalha com crianças pequenas, desempenhando funções de cuidado, mais especificamente as monitoras. Com relação ao nível de formação das professoras e monitoras, os requisitos estão de acordo com o estabelecido pela lei. A respeito das observações realizadas na Escala de Empenhamento do Adulto, um número considerável de observações da prática docente demonstrou a ausência da falta de empenhamento do adulto principalmente na categoria Autonomia.

PALAVRAS CHAVE: Formação de professores. Educação infantil. Interação adulto-criança.

ABSTRACT

The work titled **"Education, Training and Interactions: an analysis of the daily pre-school (4-5 years) in the city of João Pessoa"**, general aims evaluate the relations quality that the teacher of Early Childhood Education promotes with children, by evaluation situations from interaction between adult-children inherent in the context of kindergartens and preschools. The specific objectives are: investigate the training of teachers of early childhood education engaged in pre-school, assess the commitment of teachers on educational developed, from the analysis of adult-child interactions. In this meaning, the research aims to answer the following question: which and how everyday situations in preschools turn into contexts of promoting integral development, in order to guarantee the quality of early childhood education offered? In order to answer our research question and achieve the proposed objectives, we based the analysis on national documentary. The research carried with nature quantitative and qualitative, is based on the qualitative aspects of the teaching-learning process and the social interactions that promotes autonomy in young children. The research was divided into three stages, the first by characterized survey of 40 schools from kindergarten. The second stage consisted of the interviews on the formation of educators teaching and application forms with information about the schools. 26 participants took part in this step, being fifteen teachers, four monitors and seven managers. In the third stage of the research were carried out observations of teaching practice with the completion of the Adult Engagement Scale, instrument provided by "Project Handbook Developing Quality Partnerships" – (DQP). The information sheets and the processes of interviews were analyzed according to the Manual DQP. The data demonstrate that generally, we still see actions and decisions based on maternalist vision of early childhood education, where predominates the idea that the person works with young children, performing care functions, more specifically monitors. In respect the level of training of teachers and monitors, the requirements are in accordance with the law. With regard to the observations made in the Adult Engagement Scale, a considerable number of observations of teaching practice, the absence of lack of commitment especially in the adult autonomous category.

Keywords: Teacher Education. Early childhood Education. Adult-child interaction.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: ENTRE CONQUISTAS E DESAFIOS	15
2.1- Contexto Histórico da Educacional Infantil	15
3. A PESQUISA	29
3.1- CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA	29
3.1.1- Conhecendo as Escolas Pesquisadas	31
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS	67
APÊNDICE	
ANEXOS	

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho está direcionado as relações estabelecidas pelos educadores de Educação Infantil, mediante avaliação das situações de interação entre adulto-criança inerente ao contexto de pré-escolas. O interesse pelo tema surgiu através do contato com questões inquietantes sobre a formação docente em educação infantil, levantadas e problematizadas em reuniões do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança – (NUPEC) e o Grupo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança (GRUPEC) da UFPB, coordenado pela Prof^ª. Dr^ª. Adelaide Alves Dias e Prof^ª Dr^ª Ana Luisa Amorim. Portanto, esse trabalho é fruto da pesquisa desenvolvida no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-2012-2013).

No ano de 2012, participamos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFPB/ CNPq-2012-2013) desenvolvendo o projeto intitulado “Infância, Educação e Direitos Humanos: por uma educação infantil de qualidade”, sob a orientação da Prof^ª. Dra. Adelaide Alves Dias. Com essa pesquisa tivemos a oportunidade de realizar estudos sobre a Educação Infantil por meio de documentos oficiais e estudos bibliográficos envolvendo a temática da Educação Infantil. Além disso, os debates ocorridos no interior do NUPEC nos fez discutir notícias recorrentes no país, no estado e no município, relacionadas com a Educação Infantil. Vale ressaltar que esta experiência foi crucial para o desenvolvimento do recorte desse trabalho monográfico intitulado: “Educação, Formação e Interações: uma análise sobre o cotidiano da pré-escola (4 a 5 anos) no município de João Pessoa”.

Nesse sentido, com base nesses elementos, a pesquisa realizada visou responder à seguinte questão: quais e como as situações do cotidiano nas pré-escolas se convertem em contextos de promoção de desenvolvimento integral, com vistas a garantir a qualidade da educação infantil oferecida? Para responder a essa questão, a pesquisa teve como objetivo geral avaliar a qualidade das relações que o professor de Educação Infantil promovia com as crianças, mediante avaliação das situações de interação entre adulto-criança inerente ao contexto de pré-escolas. Os objetivos específicos foram investigar a formação do docente da educação infantil que atua na pré-escola, avaliar o empenhamento do docente nas ações educativas desenvolvidas, a partir da análise das interações criança-adulto. Para o alcance dos nossos objetivos elaboramos as seguintes

etapas de pesquisa: levantamento e estudo teórico sobre a temática; procedimento legal/ético para a iniciação do trabalho de campo; seleção e contato com as instituições; coleta de dados, dividida em aplicação das fichas de informações a professores e monitores, observações da prática docente com o preenchimento da Escala de Empenhamento do Adulto, processos de entrevistas com professores, auxiliares e diretores; e a análise dos dados à luz da teoria.

Com vistas a responder nossa questão de pesquisa e atingir os objetivos propostos, nos pautamos na análise documental nacional, como a Constituição Federal (CF/1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI/1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009); Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para as Instituições de Educação Infantil (PBIEIEI, 2006), Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010). Assim, através de documentos e escritos diversos, identificamos as contribuições históricas e atuais da formação para a cidadania na Educação Básica, com foco desde a Educação Infantil. É o resultado deste estudo que apresentamos aqui neste trabalho que, além dessa parte introdutória, está dividido em três capítulos.

O primeiro capítulo divide-se em duas partes. Primeiramente fez-se uma contextualização histórica sobre Educação Infantil, à luz de Dias (2008), Kuhlmann Jr (2000), Kramer (2006) e Oliveira (2011) bem como os avanços ocorridos em relação às instituições que atendiam a essas crianças pequenas, a conquista do direito a Educação Infantil, os desafios que existem para uma educação que contemple o desenvolvimento integral dessas crianças.

No segundo capítulo, contextualizamos a pesquisa, destacando o campo e os sujeitos participantes, mostrando um pouco sobre as questões estruturais das sete escolas pesquisadas. Para um melhor conhecimento das instituições pesquisadas, vamos aqui, tecemos algumas análises introdutórias, usando as imagens para uma melhor compreensão do espaço físico.

No terceiro capítulo, trabalhamos a dimensão da qualidade das interações do adulto-criança, concentrando-nos na formação docente, e, assim apresentamos os resultados e discussões da pesquisa de campo, a partir das observações no cotidiano das escolas. Tratamos mais detalhadamente da Formação docente e do Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP, 2009) do Governo Português,

destacando a relação educador e aluno. No quarto capítulo, apresentamos as considerações finais, analisando os dados da nossa pesquisa, onde apontamos possíveis caminhos para a melhoria da qualidade da educação infantil.

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: ENTRE CONQUISTAS E DESAFIOS

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Historicamente, podemos afirmar que a idéia de infância se restringia a um determinado período de tempo de vida, diferenciando apenas em momentos que foram se delineando. Assim, o termo que circula na sociedade sobre “infância” (in-fans) tem o sentido de “não- fala”, caso essa concepção seja referida aos primeiros anos de vida quando a criança ainda não adquiriu sua língua de cultura, é preciso lembrar que desde o nascimento já começaram a ser construídos sistemas de comunicação entre o bebê e seu lugar social, ou seja, a criança através desse meio social, no convívio com as pessoas constroem outros meios de se comunicar, como o choro, sorrisos e gestos.

Na educação grega do período clássico, “infância” referia-se a seres com tendências selvagens a serem dominadas pela razão e pelo bem ético e político. Já o pensamento medieval entendia a infância como evidência da natureza pecadora do homem, pois nela a razão, reflexo da luz divina, não se manifestaria. Na idade moderna não percebiam infância como um período no qual a razão emerge, embora sem poder lidar plenamente com as informações que recebe de seu meio (OLIVEIRA, 2011, p. 44).

Na verdade, a infância não é um campo de lacunas, nem está correto à imagem social de criança predominante na Pedagogia como a de alguém muito frágil. Para Kramer (2006), a concepção atual da infância, resulta,

No sentimento numa dupla atitude com relação á criança: preservá-la da corrupção do meio, mantendo sua inocência, e fortalecê-la, desenvolvendo seu caráter e sua razão [...] fundamentam o conceito de criança como essência ou natureza, que persiste até hoje considera-se, a partir desse conceito, que todas as crianças são iguais (conceito único),correspondendo a um ideal de criança abstrato, mas que se concretiza na criança burguesa (KRAMER, 2006, p. 18).

Todavia, não é possível falar em momentos históricos lineares e uniformes, absolutamente diferenciados entre si. Nessa mesma visão, as concepções de infância vêm se destacando no mundo. As noções e concepções sobre a criança e a infância que foram sendo modeladas ao longo dos séculos coexistiram e coexistem até hoje, de modo que apenas nos é possível localizar, na linha do tempo, as concepções que predominaram em determinada época. Através deste movimento, é possível identificar a presença de diferentes perspectivas quanto à função da educação infantil em suas relações com a criança.

A ausência de um sentimento de infância, tal como o conhecemos hoje, atravessou a história da humanidade, registrando épocas de grande abandono e mortalidade das crianças [...]. Nas sociedades antigas, o *status* da criança não existia, sua existência no meio social dependia inteiramente da vontade do pai. Crianças pobres ou deficientes podiam ser abandonadas ou até sacrificadas pelo seu genitor. O infanticídio era prática comum e até incentivada, inclusive como proposta política de controle populacional (DIAS, 2008, p. 210).

Até o Século XII não era possível falar de uma infância ou de uma concepção de criança. Como afirma Dias (2008), a criança ocupava uma espécie de “não-lugar”, pois sua existência dependia da aquiescência dos adultos (pai). A partir da Idade Média intensificaram-se a ideia de que a criança deveria ser “normalizada”. Sendo assim, começam a surgir os espaços de instituições filantrópicas onde a criança deveria ser educada para a disciplina e a moralização.

Na Idade Moderna, “a criança passa a ser considerada como um ser que precisa aperfeiçoar-se no tocante à obediência às normas da sociedade, só que de forma dócil, voluntária. Assim, dá-se início às instituições assistenciais e custodiais” (DIAS, 2008, p. 210). Nessa época, priorizava-se o educar as crianças na ordem moral e religiosa, porém, não de qualquer forma, mas sim, através de

práticas de cuidado que visassem suas adesões voluntárias às regras prescritas, que deveriam ser por elas seguidas.

Ao longo de muitos séculos o cuidado e a educação das crianças pequenas foram entendidos como tarefas de responsabilidade familiar, particularmente da mãe e de outras mulheres. No Império, surgiram às primeiras instituições brasileiras de atendimento às crianças de zero a seis anos, com intuito de amparar as que eram abandonadas nas ruas das cidades, como os orfanatos, lares e os asilos para pobres e a Santa Casa de Misericórdia, com sua Roda dos Expostos, sendo esta, a mais remota referência que se tem no Brasil para identificar uma instituição de assistência à infância.

Nesse sentido, Kuhlmann Jr (2000) nos esclarece que as Rodas chegaram ao Brasil em 1726, e foram instaladas nas Santas Casas de Misericórdia das principais cidades brasileiras: Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738), Recife (1789), São Paulo (1825), São Luiz (1829) e Porto Alegre (1837).

Conforme, (DONZELOT apud. DIAS, 2008. p. 175) destaca como ocorria esse processo na roda dos expostos:

A roda é um cilindro que gira aberto; o lado fechado dá à rua e nas suas proximidades há uma campainha, Uma mulher quer abandonar um recém-nascido? Avisa a pessoa de guarda tocando a campainha. Imediatamente o cilindro, girando sobre ele mesmo, apresenta ao exterior seu lado aberto, recolhe o recém-nascido e, prosseguindo seu movimento, o introduz no interior do hospício. Desta forma quem fez a doação não foi visto por nenhum dos serventes da casa. E esse é o objetivo: romper, sem pegadas e sem escândalo, o laço de origem destes produtos de alianças não-desejáveis, depurara as relações sociais dos progenitores que não se ajustam à lei familiar, às suas ambições, à sua reputação.

A criação dos Jardins-de-Infância na Alemanha, em 1840, idealizados pelo médico alemão Friedrich Froebel, possibilitou um atendimento mais específico para crianças menores de seis anos de idade. No entanto, essa nova instituição não propunha o atendimento a bebês, pois, além da dependência e importância atribuída ao papel materno, nessa época, havia um elevado índice de doenças e mortalidade infantil, sobretudo dos bebês. Mas o desenvolvimento da “medicina e

da microbiologia e a viabilização da amamentação artificial, criada na França em 1844, vindo a ser utilizada na década de 1870, possibilitou amparar essas crianças” (KUHLMANN Jr. 2000. p. 3).

A partir do século XIX, com as mudanças desencadeadas pelo desenvolvimento cultural e tecnológico, decorrente da industrialização, fez surgir uma maior necessidade de atendimento social à criança, pois os índices de mortalidade eram muito altos, começaram então surgir as entidades de amparo as crianças, na tentativa de solucionar esse problema, com os preceitos do Movimento das Escolas Novas, elaborados pelas transformações sociais ocorridas na Europa e trazidos para o Brasil pela influência americana e europeia, resolveram então apostar na idéia do “Jardim de Infância”. Assim em 1896, foi criado o jardim de infância da Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo. Enquanto a questão era debatida, eram criados, em 1875 no Rio de Janeiro e em 1877 em São Paulo, os primeiros jardins de infância sob cuidados de entidades privadas e em alguns anos depois, os primeiros jardins de infância públicos.

Para Kuhlmann Jr. (2000) destaca que a ideia dos Jardins-de-infância, chega ao Brasil na década de 1870, com a divulgação no jornal do médico Carlos Costa, sendo aplicada na sala de jardim-de-infância aberta ao lado de uma igreja protestante americana instalada em São Paulo. A iniciativa inspirou duas outras como o colégio Menezes Vieira (Rio de Janeiro, 1875) e o Caetano de Campos (São Paulo, 1896), que adaptou a pedagogia de Froebel para a realidade brasileira. Em 1908, institui-se a primeira escola infantil de Belo Horizonte, em 1909, o primeiro jardim de infância municipal do Rio de Janeiro. Influenciado pelas ideias da Escola Nova, em 1924, já eram 47 as instituições entre creches e jardins-de-infância pelo Brasil, principalmente nas capitais.

Para a implantação dos jardins-de-infância, em 1932, algumas professoras foram escolhidas para participarem de um Curso de Aperfeiçoamento em Educação Infantil, no Rio de Janeiro. Provavelmente esse curso teria sido oferecido pelo Colégio Bennett, metodista, que mantinha um curso normal e implanta posteriormente, em 1939, o Instituto Técnico para formação de professoras pré-primárias, por iniciativa da educadora Heloísa Marinho (KUHLMANN Jr. 2000, p. 5).

O programa educacional do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, também aproximava as instituições ao prever o “desenvolvimento das instituições de educação e assistência física e psíquica às crianças na idade pré-escolar (creches, escolas maternais e jardins-de-infância) e de todas as instituições pré-escolares e pós-escolares” (FARIAS, apud. KUHLMANN Jr. 2000, p. 5). Assim, esses acontecimentos educacionais representam os primeiros passos para um avanço no sentido de ver a criança com um ser de direito.

No nível federal, a Inspetoria de Higiene Infantil, criada em dezembro de 1923, é substituída em 1934 pela Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância, criada na Conferência Nacional de Proteção à Infância, em 1933. Em 1937, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública passa a se chamar Ministério da Educação e Saúde. Em 1940, cria-se o Departamento Nacional da Criança (DNC). Em 1942, o Departamento Nacional da Criança, então parte do Ministério da Educação e Saúde, criou a “Casa da Criança”. Criado pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 1946, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), tinha como objetivo principal o de socorrer as crianças dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial (KRAMER, 2006, p. 75).

Nessa mesma década, ocorreu à criação do Serviço de Assistência a Menores (SAM), no âmbito jurídico quanto no âmbito administrativo cuja função foi instituída para superintender todo o amparo à infância, (KRAMER, 2006, p. 68). Em 1964, com a extinção do SAM, era criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), cujo objetivo era formular e implantar a política nacional do bem-estar do menor, fiscalizando as entidades que executam essa política.

Entre os anos de 1940 e 1950, o debate sobre o atendimento das crianças pequenas em instituições próprias foi inserido no contexto da definição dos direitos trabalhistas. Com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em 1943, o debate sobre a criação de creches representou-o direito da mãe trabalhadora de ter um lugar para deixar seus filhos. Como consequência desse direito, surgiu-a obrigatoriedade de 70 empresas empregadoras criarem creches, berçários ou salas de amamentação (ROSEMBERG, 1989. apud. KUHLMANN Jr, 2000).

Em 1949, começa o Curso de Especialização em Educação Pré-Primária, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ), reconhecido inicialmente

como pós-normal e, posteriormente, como curso superior. O curso forma, ao longo de 18 anos, 549 educadoras de escolas maternas e jardins-de- infância. Essa iniciativa consolida, na época, o Centro de Estudos da Criança criado por Lourenço Filho, primeiro diretor do IERJ, como um espaço de estudos e pesquisas sobre a criança e um centro de formação de professores especializados. (KUHLMANN Jr. 2000, p. 9).

Em 1953, com a divisão daquele ministério, o Departamento Nacional da Criança passou a integrar o Ministério da Saúde, sendo substituído em 1970 pela coordenação de Proteção Materno-Infantil (KRAMER, 2006, p. 101). Uma mudança importante havia ocorrido, no entanto, no início desse período: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961) trouxe à tona o debate em torno da inclusão das instituições de atendimento à criança no sistema de ensino. Entretanto, da citada lei abordar o tema do atendimento às crianças pequenas em instituições próprias, não era mencionada acerca da inclusão no sistema de ensino como se requeria. Em 20 de novembro de 1959, decorrente de uma Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), a Declaração dos Direitos das Crianças foi aprovada por unanimidade, passando a criança, pela primeira vez na história, a ser considerada sujeito de direito.

Na década de 60, houve um enfraquecimento de toda estrutura do Departamento Nacional da Criança (DNC), foi criado em 1972, o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN), tendo com função de elaborar programas de assistência alimentar destinados a atender, prioritariamente a população escolar de baixa renda familiar.

Nesse período, o Ministério da Educação (MEC) criou, em 1975, a Coordenação de Educação Pré-Escolar (denominada CODEPRE, hoje a COEPRE), com o objetivo de “realizar estudos e contatos com outras agências, a fim de desenvolver um plano de educação pré-escolar”. Dos trabalhos realizados, resultou um Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar no Brasil e foram realizados dois seminários: o I Seminário de Planejamento e Educação Pré-Escolar (em abril de 1975) e o II Seminário de Educação Pré-Escolar (em maio de 1975), que objetivavam “[...] estabelecer princípios gerais que nortegassem um programa de educação pré-escolar para o país” (KRAMER, 2003a, p. 84).

Enquanto o MEC discutia e organizava um Programa de Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar Nacional, outro programa nacional de educação pré-escolar de massa era implantado, não pelo MEC, mas pela Legião Brasileira de Assistência (LBA). Era o Projeto Casulo, criado em 1977, que objetivava atender a um grande número de crianças com poucos gastos. Foram organizadas Unidades Casulos em todo o território nacional, atendendo crianças menores de seis anos de idade durante quatro ou oito horas diárias e objetivando atender ao menor de modo a prevenir a marginalidade e liberar as mães para ingressar no mercado de trabalho (KRAMER, 2003a; OLIVEIRA, 2005). As ações das Unidades Casulo estavam centralizadas no atendimento às carências nutricionais e na realização de atividades recreativas e, novamente, o currículo em ação pautava-se nas brincadeiras livres e no espontaneísmo das ações.

Com o término do período militar do governo, em 1985, nova política para as creches foram incluídas no Plano Nacional de Desenvolvimento, elaborado em 1986. Começava a ser admitida a idéia de que creche não dizia respeito apenas á mulher ou a família, mas também ao Estado e as empresas. Com as lutas pela democratização da escola pública, somadas a pressão dos movimentos feministas e de movimentos sociais de lutas por creches, possibilitaram a conquista, na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas educacionais. “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV- atendimento em creches e pré-escola as crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL, CF, 1988, art. 208).

O estado brasileiro, através da Constituição Federal, regulamenta o direito às crianças pequenas, reafirma o pacto federativo e o regime de colaboração entre os entes federados, mas atribui ao município a responsabilidade prioritária com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, como está posto no artigo 211 que afirma que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. [...] § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” (BRASIL, CF, 1988, art. 211, parágrafo 2º. Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14/1996). Foi a CF que “pela primeira vez na nossa história, afirmou a cidadania da criança ao estabelecer que ela seja sujeito de direito”. Ao afirmar que a

educação é um dos direitos sociais, esse documento assegura à criança desde o seu nascimento e o envolvimento a família, a sociedade e o Estado.

Na década de 90, com a promulgação do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) lei nº 8.069/90 - um significativo avanço para a construção do espaço de direito da criança. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), também não se refere especificamente ao termo Educação Infantil, mas traz em seu texto a preocupação em garantir os direitos das crianças e dos adolescentes brasileiros. O Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, 1990) em seu art. 53, reafirma o direito constitucional da criança à educação nos seguintes termos:

Art. 53 – A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; IV – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (BRASIL, ECA, 1990, art. 53, incisos I e IV).

O Estatuto reafirma, ainda, o dever do Estado com relação ao atendimento educacional à criança menor de seis anos de idade ao afirmar, no artigo 54, que “é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade” (BRASIL, ECA, 1990, art. 54, inciso IV).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 1996 – trouxe, pela primeira vez, o termo Educação Infantil em um instrumento legal. Essa Lei, também, que pela primeira vez colocou a Educação Infantil como parte integrante da educação básica em nosso país, e nesse ano foi alterada pela Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013, ao afirmar que,

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a)- pré-escola; II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, LDB, 1996, art. 4, Redação dada pela Lei nº 12.796, de 4/4/2013).

Em seus artigos 29 e 30, a LDB (1996), define a Educação Infantil nos seguintes termos:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30 – A educação infantil será oferecida em: Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, LDB, 1996, art. 29 e 30, Redação dada pela Lei nº 12.796, de 4/4/2013).

A LDB (1996) regulamentou os princípios constitucionais relativos ao direito social à educação e estabeleceu que a Educação Infantil, que inclui o atendimento em creches e pré-escolas, é a primeira etapa da Educação Básica. A partir de então, define-se que as instituições de Educação Infantil devem passar a integrar o sistema de ensino e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança. Essas questões legais para a área da Educação Infantil foram novamente discutidas no final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, no momento de elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE-2001-2010) e de outros documentos nacionais, como o RCNEI (1998) e as DCNEI (1999; 2009),

Nesse sentido, em 1998, é elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). O 1º volume do documento destaca que as instituições de Educação Infantil devem “considerar as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania” (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 7). Desse modo, o documento enfatiza questões além do cuidar e do brincar, visando à formação das crianças para que sejam atuantes de forma ética, crítica e exemplar no âmbito social. Outro documento que se propõe a nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos é a Resolução CNE/CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e define como fundamentos norteadores: “Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; Princípios Políticos dos Direitos e

Deveres da Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade, da Qualidade e da Diversidade de manifestações Artísticas e Culturais” (BRASIL, DCNEI, 1999, p. 10).

A Resolução CNE/CEB nº 5/2009 revoga a Resolução CNE/CEB Nº 1/1999, fixando as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) estando estas articuladas com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. A Resolução serve para orientar a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares para a educação infantil, assim definida:

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, DCNEI, 2009, p. 12).

Em 2006, outro documento foi elaborado com o objetivo de estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil, cabe apontar, inicialmente, para uma distinção conceitual que deve ser feita entre parâmetros de qualidade e indicadores de qualidade (BRASIL, PNQEI, 2006, v. 2, p. 8). Nesse mesmo ano, o MEC, elaborou outro documento importante para a Educação Infantil, os Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para as Instituições de Educação Infantil (Brasil, PBIEIEI, 2006). Neste documento,

Foi elaborado com base nos estudos e nas pesquisas do Grupo Ambiente-Educação (GAE), que desenvolve projetos relacionados à qualidade dos ambientes escolares com ênfase nas relações entre o espaço físico, o projeto pedagógico e o desenvolvimento da criança, além da sua adequação ao meio ambiente (BRASIL, PBIEIEI, 2006, p. 5).

No primeiro semestre de 2009, ocorreram as conferências municipais e intermunicipais e, no segundo semestre de 2009, ocorreram às conferências estaduais e a do Distrito Federal. Entre os dias 28 de março e 01 de abril de 2010, ocorreu, em Brasília, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) que foi considerada um,

acontecimento ímpar na história das políticas públicas do setor educacional no Brasil e contou com a participação da sociedade civil, de agentes públicos, entidades de classe, estudantes, profissionais da educação e pais/mães (ou responsáveis) de estudantes (BRASIL, 2010, p. 09).

Outro marco importante na educação foi o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001-2010), instituído pela Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Era um plano de Estado que apresentava os objetivos e as metas educacionais definidas como prioritárias e que deveriam ser implementadas durante os dez anos de sua vigência. Era um plano global no sentido de que apresentava metas para todos os níveis e modalidades de ensino, bem como para a formação docente, financiamento e gestão das instituições educacionais (AMORIM, 2011, p. 82). Nesse sentido, argumentava que, além das orientações pedagógicas e das medidas administrativas a serem seguidas, eram requeridas,

[...] medidas de natureza política, tais como decisões e compromissos políticos dos governantes em relação às crianças, medidas econômicas relativas aos recursos financeiros necessários e medidas administrativas para articulação dos setores da política social envolvidos no atendimento dos direitos e das necessidades das crianças, como a Educação, a Assistência Social, a Justiça, o Trabalho, a Cultura e as Comunicações Sociais, além das organizações da sociedade civil (BRASIL, PNE, 2001, p. 32).

No âmbito da Educação Infantil, o Município de João Pessoa passou por mudanças em relação às políticas para EI. Segundo Bezerra (2007), na cidade de João Pessoa as Instituições municipais de atendimento as crianças de 0 a 6 anos, anteriormente vinculadas à Secretaria Municipal de Trabalho e Promoção Social

de João Pessoa, passaram, a partir da Lei Municipal Nº 8.996 de 7 de dezembro de 1999, a serem vinculadas à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEDEC), denominadas agora de Centro de Referência de Educação Infantil (CREI). Porém, Beserra (2007), alerta para o fato de que,

[...] a prática de atendimento para crianças pequenas, nas instituições (creches e pré-escolas) apesar da promulgação da Lei Municipal Nº 8.996 de 27 de dezembro de 1999, respaldada em um acordo informal entre as duas secretarias envolvidas, continuou junto à Secretaria Municipal de Trabalho e Promoção Social (SETRAPS). Em janeiro de 2006, na conjuntura de uma nova gestão administrativa municipal, o atual prefeito do município de João Pessoa, através do Decreto Nº 5.581/06 de 20 de janeiro de 2006, transferiu da SEDES para a SEDEC as creches municipais. (BESERRA, 2007, p. 14-15).

Assim, observamos que apenas no ano de 2006 foi que as creches foram inseridas na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEDEC), fato que nos mostra a lentidão da efetivação dos direitos conquistados legalmente. No município de João Pessoa, as instituições de atendimento à criança pequena, CREIS, estiveram “legalmente” vinculadas à Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDES), até a promulgação da Lei Municipal Nº 8.996 de 27 de dezembro de 1999, em que determina:

Art. 1 - Fica instituído o Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa composto por: I – Instituições de Ensino Fundamental e de Educação Infantil, mantidas pelo Poder Público Municipal. [...] Art. 3 - O atendimento educacional a crianças, jovens e adultos, pelo Sistema Municipal de Ensino, será efetuado em regime de colaboração com os Sistemas de Ensino Federal, Estadual e dos Municípios circunvizinhos, bem como com os demais órgãos públicos municipais de João Pessoa, visando a:

I – Oferecer educação infantil de qualidade; [...] Art. 13 – O poder público municipal criará Unidades de Educação Infantil, com oferta de creche e pré-escola, para crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos e 6 (seis) meses de idade, completados até 30 de julho de cada ano, nos termos da legislação vigente e das diretrizes curriculares emanadas dos Conselhos de educação

§ 1º - As creches e pré-escolas atualmente vinculadas à Secretaria Municipal de Trabalho e Promoção Social de João Pessoa passam, a partir da publicação desta Lei, a ser vinculado à Secretaria Municipal de Educação e Cultura, adotando todas, em sua nomenclatura, o acréscimo do termo Unidade Municipal de Educação Infantil. § 2º - A Secretaria Municipal de Trabalho e Promoção Social poderá estabelecer sistema de cooperação técnica e financeira para o desenvolvimento e manutenção da Educação Infantil oferecidas pelas Unidades Municipais de Educação Infantil, através de convênios entre ambas. § 3º - Será garantido às crianças atendidas nas Unidades Municipais de Educação Infantil o direito de passagem automática para o Ensino Fundamental oferecido pelos Estabelecimentos Escolares Municipais, em qualquer época do ano letivo, observando o limite mínimo de idade para ingresso no ensino fundamental (CMEJP, Resolução SEC, 2010).

No ano de 2010, O Conselho Municipal de Educação de João Pessoa, no uso das atribuições que lhes conferem a Lei nº 9.394/1996 LDB e a Lei nº 8.996/1999 Lei do Sistema, efetivou a Resolução SEC. nº 9 de 18/05/2010, do município de João Pessoa, que estabelece no Art. 4º que a educação infantil será oferecida em:

I - Creches, Centro de Referência em Educação Infantil - CREIs ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - Pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos. § 1º As Instituições de educação infantil que mantêm atendimento a crianças de zero a três anos em Creches, CREIs ou entidades equivalentes e/ou de quatro a cinco anos em pré-escola terão denominação própria de acordo com a especificidade do atendimento. § 2º As crianças de zero a cinco anos de idade, com necessidades especiais, serão atendidas nas instituições de educação infantil, respeitando o direito ao atendimento adequado as suas necessidades, através de ações compartilhadas com as áreas de saúde, assistência social e educação. (CMEJP, Resolução SEC. nº 9 de 18/05/2010).

Essas resoluções contemplam a Educação Infantil do Município de João Pessoa, de modo, que as creches e pré-escolas estejam asseguradas por lei, os seus direitos e deveres, sempre agindo dentro da legislação e fundamentada na política de inclusão. A escola é uma esfera pública que propicia a rica convivência na diversidade. Nas instituições escolares que ofertam a Educação Infantil a criança poderá vivenciar, pela primeira vez, outra realidade social, cujas bases de poder e de comportamento se assentam em outros pressupostos. Neste momento, pode-se iniciar o cultivo dos Direitos Humanos, estimulando a criança a perceber e valorizar a diversidade entre as pessoas e na natureza em geral.

3. A PESQUISA

3.1 CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA

O desenvolvimento da pesquisa inicia-se com os procedimentos legais e éticos, protocolando requerimento de autorização de visitas às escolas municipais que oferecem a etapa de pré-escola na Secretaria de Educação do Município de João Pessoa (SEDEC-JP) no mês de Outubro de 2012 (Anexo A). Com a aprovação da prefeitura iniciou-se o processo de submissão de pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa, do Centro de Ciências da Saúde da UFPB (Anexo B). Com os procedimentos éticos e legais devidamente formalizados, iniciamos a pesquisa propriamente dita fazendo o mapeamento das Escolas Municipais de João Pessoa que oferecem Educação Infantil na etapa de pré-escola. Solicitamos e recebemos da Secretaria de Educação do Município de João Pessoa uma lista com 95 escolas, contendo informações detalhadas de suas localizações. Dessas 95 escolas, apenas 40 trabalham com Educação Infantil (Pré- escola 4 a 5 anos). Assim, o universo da pesquisa passou a ser 40 escolas.

Das 40 escolas que ofereciam a educação infantil foram selecionadas nove a partir dos seguintes critérios: a faixa etária do atendimento: crianças de 4 e 5 anos, tipo de atendimento: parcial e integral, quantidade de crianças atendidas, localização por pólo e zona geográfica, privilegiando os bairros mais populosos da capital. Das nove escolas selecionadas, não foi possível prosseguir com a pesquisa em duas delas: uma não autorizou a continuidade da pesquisa alegando o pouco tempo dos professores para responderem as entrevistas e a outra escola, não ofereceu turmas de Educação Infantil no ano de 2013. Portanto, a pesquisa foi desenvolvida com sete escolas.

Em relação à localização, as escolas ficam: uma na Zona Norte da cidade, quatro na Zona Oeste e duas na Zona Sul (sendo duas nos bairros mais populosos da capital e com maior número de crianças de (4 a 5 anos). Para análise e apresentação dos dados obtidos no decorrer da pesquisa, identificamos as escolas através de códigos, com as primeiras letras iniciais de cada Instituição, sendo

assim denominadas escolas (J.M), (S.E), (D.S), (U.P), (A.B), (F.B), (J.E). A pesquisa foi realizada com os diretores, professores e monitores de Educação Infantil das escolas. Como critérios de inclusão dos sujeitos foram considerados participantes, as pessoas que possuem vínculo, efetivo ou contrato, com as setes escolas pesquisadas, o que totalizou 26 participantes, sendo 15 professoras, quatro monitoras e sete gestores, trabalhando com a faixa etária de (4 a 5 anos).

Com este desenho, desenvolvemos a coleta de dados para a obtenção de informações acerca das instituições e da formação dos educadores em exercício e das instituições de Educação Infantil. Utilizamos como instrumentos de pesquisa: ficha de Observação do Empenhamento do Adulto (Apêndice B); ficha da instituição de educação infantil (Apêndice C); ficha de informações da formação docente do professor de educação infantil (Apêndice D), e ficha de informações dos monitores de educação infantil (Apêndice E) e a Escala de Empenhamento do Adulto (Apêndice F).

Estes instrumentos foram extraídos e adaptados do Projecto “Desenvolvendo a Qualidade em Parceiras” (DQP), do governo português. O Manual do DQP é uma adaptação do projeto inglês EEL (Effective Early Learning). Publicado pelo Ministério da Educação do Governo Português, ele se caracteriza como uma proposta de avaliação da qualidade da aprendizagem de crianças na Educação Infantil.

A Escala de Empenhamento do Adulto, foi definida por Laevers (1997) em O ‘Adult Style Observation Schedule’ (ASOS - Formulário para Observação do Estilo do Adulto) e tem como objetivo observar/medir/avaliar a interação educativa entre adultos e crianças (PASCAL ; BERTRAM, 1999). Tal instrumento baseia-se em três dimensões: estimulação, sensibilidade e promoção de autonomia (LAEVERS, BOGAERTS e MOONS, 1997). Assim, as análises desenvolvidas foram baseadas nos preceitos do Manual do Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias, que prevê o preenchimento de gráficos a partir do número de observações realizadas na pontuação da Escala de 5 (qualidades envolventes) a 1 (qualidades não envolventes) das ações desempenhadas pelos participantes. E com base nas três categorias da escala: Sensibilidade, Estimulação e Autonomia.

Ao início da aplicação das fichas de observação, foram apresentados aos educadores o objetivo da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice A), garantindo a liberdade de participação deles e o anonimato.

As visitas as escolas foram semanais. No primeiro momento da pesquisa realizamos observações da prática docente. Para o registro das observações utilizamos, além das fichas de observação descritas acima, o diário de campo.

Após o preenchimento das fichas de informações, procedemos às observações da Escala de Empenhamento do Adulto. Observamos até um número máximo de dois adultos em dois dias separados incluindo períodos manhã e tarde, totalizando quatro períodos por adulto. Cada período com 5 observações de 2 minutos. Após a cada observação, dedicamos cerca de 1 minuto para atribuir a classificação no grau da escala do ponto 5 a 1 de empenhamento do adulto. Registramos um total de 10 minutos para cada 4 período. Isto perfaz um total de 40 minutos de observação, por adulto. Registramos cada observação na Ficha de Observação do Empenhamento do Adulto. Utilizamos uma ficha por período e assinalamos se as observações foram realizadas no período da manhã ou da tarde. Portanto, as observações deverá obter um total de 4 fichas por cada adulto. Após o preenchimento da escala a análise de acordo com o material do Manual DQP, que prevê a elaboração de gráficos com todas as observações.

3.1.1- Conhecendo as Escolas Pesquisadas

Para um melhor conhecimento das instituições pesquisadas, vamos aqui, tecer algumas análises introdutórias sobre a estrutura física e de recursos humanos das sete escolas. Das Instituições selecionadas, três atendem só turmas da Educação Infantil no período Integral são elas (S.E, D.S. e U.P) e as demais atendem turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental em período parcial (F.B, J.E, A.B e J. M). Como já dito anteriormente, selecionamos sete escolas, todas as escolas ficam localizadas em bairros da periferia da capital, distribuídas na seguinte forma: quatro escolas ficam na zona Oeste, duas na zona Sul, e uma

na zona Norte, situadas nos bairros mais populosos da capital. A Escola da zona Norte fica localizada no bairro dos Ipês próxima a uma comunidade carente. As quatro escolas da zona Oeste também ficam em bairros com população de baixa renda e de altos índices de violência. As duas escolas da zona Sul, também são localizadas em periferias de riscos. Nas escolas pesquisadas, os profissionais existentes são apresentados no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Recursos Humanos

Profissionais	Escola J.M	Escola S.E	Escola D.S	Escola U.P	Escola A.B	Escola F.B	Escola J.E
Gestores	1	1	1	1	1	1	1
Psicóloga	0	0	0	0	1	0	1
Supervisora	1	1	1	1	1	2	1
Orientadora	1	0	0	1	0	1	1
Assistente Social	0	1	0	0	1	1	1
Secretária	1	1	1	0	1	1	1
Inspetora	0	0	2	0	0	0	0
Enfermeiro	0	0	0	0	0	0	0
Vigias	4	4	4	4	4	4	4
Nutricionista	0	0	0	0	0	0	0
Médico	0	0	0	0	0	0	0
Auxiliar	2	4	2	3	4	3	5
Cozinheiras	4	4	2	3	4	3	4
Lavadeiras	0	2	0	2	0	0	0

Fonte: Pesquisa de campo/2013.

Em relação aos profissionais que trabalham nestas instituições, observamos que na Resolução SEC nº 9 de 18 de maio de 2010 do município de João Pessoa, em seu artigo 15, prevê que farão parte direta ou indiretamente do quadro de profissionais: enfermeiros, psicólogos, nutricionistas, assistentes sociais e pedagogos.

Art. 15. Os profissionais de enfermagem, psicologia, medicina, nutrição, serviço social e pedagogia, deverão compor direta ou indiretamente o quadro das instituições de educação infantil, para atendimento às crianças de zero a cinco anos. (CMEJP, Resolução SEC, 2010).

No quadro 1, vemos que, não há direta ou indiretamente em nenhuma escola: Enfermeiro, Médico e Nutricionista, em duas escolas há presença dos especialistas como: psicólogos e quatro Assistentes Sociais. A função predominante em todas as escolas é a de Supervisora e quatro escolas possuem Orientadora Pedagógica, os demais funcionários estão presentes na maioria das escolas. Na mesma Resolução já citada, em seu Capítulo IV, temos as exigências sobre os espaços, instalações e equipamentos utilizados na educação infantil. No artigo 11, temos mais detalhadamente as exigências do espaço físico, a oferta de educação infantil deverá atender às diferentes funções que lhe são próprias e conter uma estrutura básica que contemple:

- I - Espaço para recepção;
 - II - Sala de Professores, para serviço administrativo-pedagógico e de apoio;
 - III - Salas para as atividades das crianças, com ventilação adequada, iluminação natural e artificial e visão para o ambiente externo, com mobiliário e equipamento adequados;
 - IV - Refeitório, instalações e equipamentos para o preparo de alimentos, que atendam às exigências de nutrição, saúde, higiene e segurança, nos casos de oferta de alimentação;
 - V - disponibilidade de água potável para consumo e higienização;
 - VI - Instalações sanitárias completas, adequadas e suficientes para atender separadamente crianças e adultos;
 - VIII - Área com incidência direta de raios de sol ou espaço externo que atenda a essa necessidade;
 - IX - Área de serviço com lavanderia;
 - X - Área coberta para atividades externas, compatível com a capacidade de atendimento por turno.
- Parágrafo único. A área coberta mínima para as salas de atividades das crianças deve ser de 1m² por criança atendida. (CMEJP, Resolução SEC, 2010).

Fazendo uma análise das instalações de acordo com a resolução municipal, podemos tecer algumas observações. Para facilitar a compreensão, analisaremos cada escola individualmente, em relação ao décimo inciso X que se refere ao espaço coberto para as atividades externas. Na Escola J.M, localizada no Bairro dos Novais (zona Oeste), o espaço coberto de se brincar é o ginásio ver foto 1.



Foto 1: Espaço coberto para atividades externas (Escola J.M) Fonte: Geórgia Abrantes, maio de 2013.

Essa ilustração acima se caracteriza por ter um espaço coberto e próximo a cozinha. Como podemos observar esse espaço é inapropriado e possui cadeiras ao redor. Esse espaço não é só utilizado para as atividades das crianças, mas para outros eventos da escola. Não há espaço externo com incidência de raios solares para que as crianças possam brincar. A sala de aula é bem espaçosa, ventilada e iluminada e possui janelas para o lado do sol. Com relação à estrutura física da escola não deixa a desejar, ou seja, o que nos chamou atenção foram as atitudes da professora em relação à maneira que ela trata uma das crianças, como podemos ver no Diário de Campo:

Quando cheguei à sala de aula, a professora já começou falando do comportamento de seus alunos, principalmente de uma das crianças, segundo ela o menino tem problemas psicológicos e ele atrapalha muito as suas aulas. A todo o momento ela fica chamando atenção da criança “você não tem jeito, vou ligar para sua avó vir te buscar, pois assim não dá para trabalhar”. Ela liga para avó da criança e diz “vó venha buscar seu neto porque tem uma estagiaria aqui na sala fazendo uma pesquisa e “fulano” está atrapalhando e não pode ficar na sala de aula”. A avó chegou e levou a criança. Percebi, que a criança não pode fazer nada, nem sair da cadeira que ela já liga para a família vir buscá-lo. (Diário de Campo, maio de 2013).

Nas observações feitas na sala de aula com a professora e as crianças, percebe-se que a professora interagia mais com as crianças que obedeciam e as mais desenvolvidas, aqueles que precisassem de uma atenção maior, ela continuava muito distante deles. Portanto, observa-se que a professora a todo o momento queria ficar “livre” da criança, ignorando-a.

A Escola D.S, é uma Instituição que só atende a Educação Infantil, em período parcial, localizada no bairro de Gramame, região Sul da capital, atende crianças da comunidade vizinha, famílias de baixa renda, alto índice de violência. Essa escola nos chamou bastante atenção com o atendimento prestado as crianças, principalmente no espaço físico pelas seguintes razões: Primeiro na fachada da escola não tem o nome da escola, difícil de ser encontrada, pois segundo a diretora, a escola não se encontra regulamentada pela lei, para alguns se chama Escola D.S, mas para a Prefeitura de Educação de João Pessoa, é um anexo de outra escola e o Ministério Público está cobrando uma resposta e solução imediata da prefeitura, pois se não resolver a situação será fechada.

Na resolução SEC nº 9 de 18 de maio de 2010 do município em seu inciso III, regulamenta que as salas de aula devem ser ventiladas e iluminadas, mas nesse ambiente a situação é bem diferente do que trata a lei. Apesar de ser bem colorida, visualmente decorada e possuir mobiliário adequado à faixa etária, as salas de aula não são ventiladas, nem tem iluminação natural, são pequenas e abafadas, não possui janelas só uma porta de saída, não há espaço de recreação, a sala de vídeo é a mesma da leitura, falta muitos recursos e materiais didáticos, não há refeitório, os banheiros não são adaptados para a faixa etária adequada, na verdade esse

espaço considerado “escola” por muitos, antes era um depósito e hoje continua a mesma estrutura, Podemos observar na foto 2.



Foto 2: Sala de Aula (Escola D.S - região Sul) Foto: Geórgia Abrantes, abril de 2013.

Na resolução SEC nº 9 de 18 de maio de 2010, inciso X do artigo 11, no mesmo lócus de pesquisa referente à área coberta para atividades externas, deve ser compatível com a capacidade de atendimento por turno. Essa se caracteriza por ter um ginásio coberto, o único espaço para atividades externas da escola, em período de chuvas torna-se impossibilitados das crianças o usufruírem, como pode ser observadas, as laterais são abertas e facilita a entrada da água em momentos chuvosos.



Foto 3: Ginásio da (Escola D. S - região Oeste) Foto: Geórgia Abrantes, junho de 2013.

Por sua vez na escola U.P (região Norte), caracteriza por ser um espaço apropriado para as crianças na Educação Infantil. A escola possui uma excelente estrutura e uma equipe pedagógica. Seu espaço físico divide-se em quatro salas de aulas, sala da diretoria, sala de informática, onde as crianças têm aula de computação, uma sala para leitura e vídeo, possui refeitório, pátio, banheiros, cozinha, lavanderia, dispensa, uma área externa bastante grande para as crianças brincarem ao ar livre e uma sala para brinquedoteca com bastante brinquedos foto 4. Além disso, ao realizar o campo de pesquisa observa-se que a escola é atrativa, colorida e decorada. Todos que fazem parte da escola trabalham em coletivo, a gestora é muito presente e dedicada com o bem estar das crianças.



Foto 4: Brinquedoteca (Escola U.P - região Norte), Foto: Geórgia Abrantes, abril de 2013.

A escola é reconhecida como a instituição modelo de Educação Infantil no Município de João Pessoa, todos estão engajados em prol de uma educação de qualidade. Como elementos que contribuem para essa qualidade está a equipe que trabalha com projetos educativos, voltados para os temas como alimentação saudável, higiene, doenças, violência. Sendo assim, é um ambiente organizado e higienizado. O Inciso IV, do artigo 11 da Resolução SEC nº 9 de 18 de maio de 2010, normatiza sobre refeitórios, instalações e equipamentos para o preparo de alimentos, que deve atender às exigências de nutrição, saúde, higiene e segurança, nos casos de oferta de alimentação, podemos observar na foto 5, em frente do refeitório, tem a cozinha do lado direito estão os banheiros, as crianças quando

chegam para se alimentarem, elas são direcionadas ao banheiro para lavar as mãos e escovar os dentes antes e depois das refeições.



Foto 5: Refeitório da Escola U.P, Foto: Geórgia Abrantes, Abril de 2013.

A Escola S.E (região Oeste), é localizada numa comunidade carente e considerada de risco no bairro do Cristo. Portanto, seu público alvo são as crianças dessa comunidade. O espaço físico da escola caracteriza por ser pequeno, não possui nenhum lugar para as crianças brincarem, as professoras têm que ficar o dia todo com as crianças em sala de aula, por esse motivo, a diretora colocou nas quatro salas de aulas uma TV para as crianças na parte da tarde ficarem assistindo desenhos e filmes educativos. Com relação à estrutura física a escola apresenta uma boa ventilação e iluminação, as janelas são viradas para o sol, não possui pátio e nem ginásio, não há salas de leituras, vídeos e nem brinquedoteca, possui uma secretaria, diretoria, cozinhas, banheiros, lavanderias e o refeitório. As crianças passam o período da tarde sentadas de olhos “vidrados” para TV assistindo os desenhos e as professoras ficam sentadas fazendo as atividades do dia seguinte ou da semana. Colocar as crianças para assistirem desenhos animados, essa pode ser uma atividade pedagógica, dependendo de como é planejada, ou pode ser uma atividade só para as crianças ficarem disciplinadas sem atrapalhar o professor. Ressaltando que essa prática faz parte da

rotina da escola, todas as tardes as crianças ficam assistindo televisão até o período do término.



Foto 6: Sala de aula da (Escola S. E), Foto: Geórgia Abrantes, junho de 2013.

As outras três Escolas (F.B, J.E e a A.B), não autorizaram fotografá-las. Assim, durante as observações nas salas de aula, pode visualizar que as escolas J.E (localizada no bairro Ernesto Geisel, zona Sul) e F.B (localizada no bairro da Ilha do Bispo, zona Oeste), possuem uma boa estrutura, são escolas que contemplam a turma de Educação Infantil e Fundamental. Com relação à estrutura física apresenta-se da seguinte forma: as salas de aulas são grandes, ventiladas e iluminadas, tem área externa e interna para a criança realizarem atividades extras. A escola dispõe de uma equipe escolar, com profissionais qualificados e comprometidos com a educação das crianças.

Já a escola A.B, (zona Oeste), situada no bairro de Cruz das Armas, atende ao Ensino Fundamental, fica localizada numa comunidade carente e de risco. É um espaço educacional de difícil acesso, pois se localiza na parte baixa do bairro. Além disso, possui uma estrutura pequena, o ambiente fechado, com pouca ventilação e iluminação.

De acordo com as observações constataram-se pontos congruentes entre o lócus da pesquisa como: a escola mais ampla é a U.P na zona Norte, porém, a escola que menos utiliza o espaço físico para as suas atividades é a S.E na zona Oeste. O pior espaço físico é da escola D.S na zona Sul. A escola S.E na zona Oeste, apesar de sua estrutura ser pequena, é bem organizada. As outras quatro escolas possuem um mesmo padrão em relação à infraestrutura, pois são escolas grandes que atendem da Educação Infantil ao Fundamental, na parte Infantil trabalham com uma turma em período parcial. Quanto ao número de crianças assistidas contata-se que as escolas atendem um número variado de crianças. As quatro escolas que oferecem o período parcial apresentam uma menor quantidade de crianças matriculadas. A escola com maior quantidade de crianças é a D.S (região Sul), reafirmando essa é uma instituição com menor estrutura, atende 125 crianças em cinco turmas enquanto a Escola U.P (zona Norte), considerada a mais adequada atende 100 crianças.

Quando falamos de conhecer o espaço pesquisado, não podemos esquecer-nos de mencionar uma característica muito importante de todas as escolas que é as rotinas, todas as escolas realizam suas atividades diárias a partir das rotinas. Essa rotina é uma prática pedagógica, utilizada pelos responsáveis pela educação infantil e estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano dentro das instituições. De acordo com Barbosa, (2006),

A importância das rotinas na educação infantil provém da possibilidade de construir um a visão própria como concretização paradigmática de uma concepção de educação de cuidado. [...] A rotina é usada, muitas vezes, como cartão de visitas da instituição, quando da apresentação desta aos pais ou a comunidade, ou como um dos pontos centrais de avaliação da programação educacional. [...]. As denominações dadas à rotina são diversas: horário, emprego do tempo, seqüência de ações, trabalho dos adultos e das crianças, plano de diário, rotina diária, jornada e etc.(BARBOSA, 2006. p. 35).

Nesse sentido, as rotinas utilizadas pelas escolas enfatizam essa prática pedagógica como atividades rotineiras do cotidiano. Durante as observações realizadas nas escolas percebemos que essas denominações dadas às rotinas como:

horário, tempo e sequência são frequentes no dia-dia da organização escolar. Para melhor explicar essa prática, veja o exemplo de Rotina na escola S.E.

Rotina Diária- Educação Infantil (4 a 5 anos)

07h00min	Chegada					
07h30min	Hora da conversa (música, chamada viva, novidades.					
08h00min	Atividades pedagógicas (linguagem, matemática, natureza e sociedade, etc.					
09h00min	Lanche					
09h20min	Parque					
10h às 11h e 15m	Higiene (banho) Atividade livre na sala (jogos pedagógicos)					
11h20min	Almoço					
12h: 00 às 13h15m	Repouso					
13h: 30 às 15h: 00	Hora da rodinha (atividades lúdicas relacionadas às atividades pedagógicas (Manhã)					
15h: 15m	Lanche					
15h: 30 às 16h: 30m	Atividade cultural (ensaio, dramatização, fantoches, DVD)					
16h: 30 às 16h: 40m	Explicações das tarefas para casa					
16h: 40m	Preparação para saída.					
Atividades Complementares						
Atividades Complementares	Turno	2º feira	3º feira	4º feira	5º feira	6º feira
Ed. Física	Tarde	-	Tarde	-	Tarde	-
Ginástica Rítmica	Manhã	Manhã	-	-	Manhã	-
Música	Manhã	-	Manhã	-	Manhã	-
Artes e Ensino Religioso	-	-	Manhã	-	-	Manhã

Fonte: Pesquisa de Campo (Escola S.E), 2013.

Esse modelo de rotina utilizada pela escola S.E, também é o mesmo para as outras escolas que atendem só as turmas de educação infantil, portanto as outras quatro escolas não usam essa mesma prática, ou seja, as rotinas são diferenciadas. Na maioria das escolas, esse modelo de rotinas é apenas colocado

na parede das instituições, como observamos não é posto em prática o que está no papel. Nessa escola, não é cumprido nem 30% do que está mencionado nesse quadro, começando pelas atividades complementares, não existem professores de educação física, porque não tem espaço, e muito menos de artes, ensino religioso, música e de ginástica. No horário da tarde, a partir das 15h: 00 as professoras não fazem esses momentos de atividades lúdicas, e atividade cultural, as crianças passam a tarde toda assistindo TV. Nesse sentido, como diz a autora Barbosa (2006, p.36), “a rotina torna-se apenas um esquema que prescreve o que se deve fazer e em que momento esse fazer é adequado”. As instituições raramente explicam sobre a seleção ou a escolha de atividades ou materiais, ou mesmo de justificativas que indiquem os motivos pelos quais amanhã se inicia com aquela atividade e é finalizada com outra.

Nessa perspectiva, a idéia da autora é mostrar que a rotina faz parte do cotidiano das instituições, mas é importante frisar que essa prática seja produzida e reproduzida diariamente, tendo como objetivo a organização da continuidade. É preciso que essas atividades utilizadas no espaço educacional, não se tornem rotineiras, pois na maioria das vezes essa rotina é seguida como momentos rotineiros, não possibilitando as construções e mudanças necessárias no dia-dia. Essa é uma das maneiras equivocadas que as escolas têm em compreender as rotinas, observamos várias vezes, que tanto a gestão como as professoras tem uma resistência de sair um pouco dos momentos rotineiros. Podemos perceber essa prática quando acontece algo na escola, ou alguma mudança será precisa e como é difícil para se adequar aquilo que não está no quadro das rotinas na escola. Para as educadoras, não se pode “quebrar” esse planejamento rotineiro, elas ficam desorientadas, não conseguem dar a continuidade de suas atividades, isso significa dizer que as práticas pedagógicas utilizadas na escola passaram de rotinas para rotineiras. Em geral, essa é a idéia de rotinas compreendidas por estas instituições.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa realizada, de natureza quanti-qualitativa, é baseada nos aspectos qualitativos do processo ensinar-aprender e nas interações sociais promotoras de autonomia em crianças pequenas. Os dados produzidos/construídos foram organizados por item e, para uma melhor compreensão, serão apresentados em forma de Quadro e Gráficos. O Quadro 2 mostra a distribuição das escolas por localização, a idade das crianças, a quantidade de professoras e monitoras - por escola e por turma - e a quantidade de salas.

Quadro 2- Distribuição: adultos e crianças (4 a 5 anos)

Escolas (4 à 5 anos)	Salas	Idades	Nº Crianças	Nº Professoras	Nº Monitores	Total Adulto
J.M (Oeste)	Pré II	5	17	1	0	1
S.E (Oeste)	Pré I(A)	4	25	1	0	1
	Pré II(A)	5	25	1	0	1
	Pré II(B)	5	25	1	1	2
D.S (Sul)	Pré I(A)	4	25	1	0	1
	Pré I(B)	4	21	1	0	1
	Pré II(A)	5	22	1	0	1
	Pré II(B)	5	21	1	0	1
	Pré II(C)	5	21	1	0	1
U.P (Norte)	Pré I(A)	4	25	0	1	1
	Pré I(B)	4	25	1	1	1
	Pré II(A)	5	25	1	1	2
	Pré II(B)	5	25	1	1	2
A.B (Oeste)	Pré II	5	20	1	0	1
F.B (Oeste)	Pré I	4	23	1	0	1
J. E (Sul)	Pré II	5	25	1	0	1
TOTAL	16	-	360	15	4	18

Fonte: Pesquisa de Campo/2013.

Cada instituição possui uma divisão distinta por turmas, assim como quantidades diferentes de profissionais e crianças. A quantidade de turmas nas escolas D.S, S.E e U. P é maior que as demais, isso ocorre porque são Instituições que adotam o sistema integral e atendem exclusivamente turmas de Educação Infantil. Podemos identificar no quadro acima, que o número de professoras é maior que das monitoras, ou seja, para 15 professoras há somente quatro monitoras, as demais salas de aula não possui monitoras.

Durante as observações nas salas de aulas, nos incomodou com a situação das turmas não terem monitoras, assim procurei uma resposta para entender qual era o motivo de algumas escolas ou turmas não possuir esse profissional e algumas gestoras responderam que a Prefeitura de João Pessoa não contrata esses profissionais porque essas escolas não funcionam em período integral e sim parcial, portanto, não há necessidade de mais um adulto em sala só por um período. Entretanto, nas duas escolas de período integral nem todas as turmas possui monitoras.

No Quadro 3 apresentamos a formação das professoras e monitoras da Educação Infantil.

Quadro 3- Formação dos Professores e Monitoras

Professores	Pedagogia	Magistério	Cursando Pedagogia	Ensino Médio
4 anos Pré I	5	0	0	0
5 anos Pré II	5	4	1	0
TOTAL	10	4	1	0
Monitoras	Fundamental Completo	Ensino Médio	Ensino Médio Incompleto	Ed. Física
4 anos Pré I	0	1	0	0
5 anos Pré II	0	1	1	1
TOTAL	0	2	1	1

Fonte: Pesquisa de Campo/2013.

A Resolução SEC nº 9 de 18 de maio de 2010 (Municipal - João Pessoa), que fixa normas para o credenciamento e autorização das Instituições Infantis públicas e privadas a funcionarem na capital paraibana, reafirma o art. 62 da Lei de Diretrizes e Base do Ensino Nacional e, em seu Capítulo V, estabelece para a cidade de João Pessoa que,

Art. 14. O docente para atuar na educação infantil deverá ser formado em nível superior, em curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, em Universidades e Institutos Superior de Educação; admitida como formação mínima, em curso Normal Superior, ou oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

§ 1º Nas classes de Educação Infantil, além do professor, poderá haver monitores na condição de estagiários, sendo estudantes do Curso Normal em nível médio e/ou de nível superior, respectivamente.

§ 2º A partir de Janeiro de 2010, apenas serão admitidos professores, no ensino infantil, com a habilitação exigida no caput deste artigo. (CMEJP, Resolução SEC, 2010).

Na pesquisa realizada encontramos um cenário bem distinto do que a legislação prevê. No quadro 3, vemos que dos 15 professores participantes, quatro deles possuem apenas o magistério, uma ainda está cursando Pedagogia, e 10 possui formação no ensino superior em pedagogia. Notemos que das quatro monitoras, uma possui o curso superior em Educação Física, duas tem o ensino médio e uma o ensino Médio Incompleto. Nas 18 turmas pesquisadas, 14 não há monitoras, apenas só um adulto (professora). Como podemos ver a formação das monitoras, está de acordo com o estabelecido pelo município.

As justificativas para esse fato circulam em torno do mesmo ponto, a falta de contratação de profissionais pelo órgão público, e apesar das diretoras solicitarem novas funcionárias, ainda não havia previsão de contratação até o presente momento, portanto, há muitas insatisfações, inquietudes e desabafos por parte das professoras sobre a questão de ficarem sozinhas com as crianças para fazer tudo, cuidar, alimentar, fazer a higiene pessoal e a parte pedagógica sem a ajuda de outra pessoa.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) temos como especificações.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, LDB, 1996, art. 62, Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Para Oliveira (2011), a formação de professores no nível superior, para trabalhar em creches e pré- escolas vêm se destacando na melhoria da qualidade do trabalho pedagógico e o quadro de técnicos também tem se ampliado a demanda pela formação em nível superior como podemos observar no Quadro 1.

A profissionalização dos educadores que trabalham na educação infantil é um processo cultural que depende da função atribuída à creche e à pré-escola. [...] a concepção assistencialista, tradicionalmente usada para nortear o trabalho realizado nas creches - particularmente naquelas que atendem crianças filhas de famílias de baixa renda -, fez com que pessoas sem qualificação profissional específica fossem recrutadas para cuidar das crianças e interagir com elas (OLIVEIRA, 2011, p. 23).

Considerando o professor como o profissional responsável pela educação e cuidado de crianças pequenas em pré escolas, temos o desafio de qualificar o perfil desse profissional na área da Educação e no âmbito da educação básica (GOMES, 2009, p. 25). Nessa perspectiva, faz-se necessário que estes profissionais, nas instituições de educação infantil, tenham ou venham a ter uma formação inicial sólida e consistente acompanhada de adequada e permanente atualização em serviço. Assim, o diálogo no interior da categoria tanto quanto os investimentos na carreira e formação do profissional pelas redes de ensino é hoje um desafio presente, com vistas à profissionalização do docente de educação infantil.

Para refletir sobre pontos da formação docente, como a escolha da profissão, o aumento da qualificação etc., analisamos todas as questões presentes na ficha de informações de professoras e monitoras que foi extraída e adaptada do Manual DQP. As respostas das participantes passaram por um processo de Análise de Conteúdo (Bardin, 2002). Inicialmente foi realizada uma leitura flutuante que suscitou algumas categorias, os critérios da categorização utilizados foram o semântico e o léxico, ou seja, agrupamos as palavras e os temas em categorias temáticas e segundo o sentido, termos sinônimos. Veja o Quadro 4 abaixo:

Quadro 4 : Fatores que levaram a escolher a profissão de educador

Categorias	Descritores	Respostas Exemplares	Nº
Elementos ligados as crianças	Referem-se ao gostar de crianças, de ensiná-las, de estar em contato com elas	Gosta de crianças; brincar; contato com crianças	Professora (5)
Necessidades e oportunidades	Referem-se ao fato da profissão não ser uma escolha e sim uma necessidade	Necessidade	Professora (3) Monitora (4)
Incentivo Externo	Refere-se aos incentivos de pessoas externas	Família; amigos	Professora (3)
Escolhas feitas desde a infância	Referem-se as decisões feitas desde criança	Desde criança eu quis ser professora	Professora (4)
Não desejo de fazer o curso	Refere ao não desejo de fazer o curso	Fiz o curso por fazer	Professora (0)
TOTAL			19

Fonte: Pesquisa de campo/2013.

Podemos perceber pelos dados que cinco das professoras colocam a questão de gostar de criança não apenas como um fator necessário para se trabalhar com elas, mas sim, como o fator impulsionador para a escolha da profissão. Observamos que questões como a profissionalização, o ensinar e educar não são muito mencionados. Percebemos que o maior motivo levantado foi o de

gostar muito de crianças, em seguida com questões ligadas a escolhas de infância. Seguido de escolhas feitas, na influência externa de amigos e parentes, e a questão da necessidade e oportunidades. Na ficha de informações das Professoras e das Monitoras, coletamos algumas informações sobre a prática docente, por exemplo, como as educadoras acreditam que essa prática pode ser melhorada. Percebemos na pesquisa de campo, que três professoras e as quatro monitoras ao responderem sobre o porquê escolheram a profissão de educadora, relataram que foi por necessidade e por acaso, fato preocupante e que reflete na qualidade da educação. Veja o Quadro 5.

Quadro 5 : Como melhorar a sua atividade profissional

Categorias	Descritores	Respostas Exemplares	Nº
Mais cursos	Referem-se fazer, cursos, estudar mais, se aperfeiçoar	Mais capacitações	Professora (3) Monitora (4)
Mais tempo	Referem-se ao pedido de mais tempo para planejar, descansar	Tempo para planejar as atividades	Professora (4)
Nada	Referem-se a nada ter a melhorar	Nada	Professora (1)
Mais Recursos	Referem-se à inserção uma nova forma de trabalhar com as crianças	Trabalhar com o lúdico	Professora (7)
Total			19

Fonte: Pesquisa de campo/2013.

Percebemos que, no quadro 5, a maioria das professoras relata que é necessário ter mais recursos para trabalhar com as crianças em sala de aula. Seguido de realizar mais cursos, ter mais tempo para planejar as aulas, e o que chamou atenção foi uma das professoras respondeu que não precisa de nada para melhorar sua prática. Nessa turma, percebi que a professora necessita urgentemente melhorar sua prática, e principalmente no que diz respeito ao

comportamento para com as crianças. A questão de ter necessidade de mais tempo para o planejamento e organização do trabalho docente é visível. Nas observações realizadas em sala de aula, vemos que as professoras frequentemente fazem atividades de avaliação, planejamento, confecção de materiais educativos, como podemos observar no trecho a seguir,

A sala é desconfortável, as crianças estavam conversando e outras fazendo as tarefas. Enquanto isso, a professora está sentada na mesa, corrigindo e fazendo as atividades para o dia seguinte dos pequenos. Durante todo o tempo que permaneci na sala, a professora continuou na mesma posição e falando no telefone. (DIÁRIO DE CAMPO, maio de 2013).

Tal questão se mostra demasiadamente séria, visto que ao tomar tais atitudes, as crianças são as mais prejudicadas, uma vez que a relação educador/criança fica comprometida. O Parecer CNE/SEB Nº 20/2009 aponta a importância da Instituição de Educação Infantil, garantir processos educacionais de qualidade, no sentido de,

[...] b) priorizar a observação atenta das crianças e mediar as relações que elas estabelecem entre si, entre elas e os adultos, entre elas e as situações e objetos, para orientar as mudanças de turmas pelas crianças e acompanhar seu processo de vivência e desenvolvimento no interior da instituição;
c) planejar o trabalho pedagógico reunindo as equipes da creche e da pré-escola, acompanhado de relatórios descritivos das turmas e das crianças, suas vivências, conquistas e planos, de modo a dar continuidade a seu processo de aprendizagem (Brasil, CNE/SEB. 2009. p. 17).

É visível perceber a falta de recursos nas escolas e o desespero das professoras para trabalharem com as crianças em sala de aula, como presenciei em algumas das escolas as professoras comprando massinhas de modelar, folhas de papel ofício, cadernos e lápis para as crianças, pois segundo as gestoras e as próprias educadoras a Prefeitura não está enviando esses recursos para as escolas, assim dificulta a aprendizagem das crianças.

Partindo dessa compreensão, Dias (2008, p. 227), destaca ações que visam assegurar o direito da criança a educação de qualidade, entre as quais se destacam:

O levantamento das condições das instituições que se realizam a educação infantil; o estabelecimento de critérios mínimos para o funcionamento e credenciamento, a ampliação de recursos financeiros e pedagógicos capazes de garantir a melhoria das condições de educação desses espaços, a exigência da formação adequada ao exercício da docência na educação infantil e a melhoria, mediante valorização salarial, destes profissionais (DIAS, 2008, p. 227).

A falta de tempo para planejar suas atividades, reflete diretamente na aprendizagem dos pequeninos, como mostra no diário de campo que é frequente essa prática, muitos das educadoras usam o pouco tempo em sala de aula para fazerem suas atividades, e na maioria das vezes as crianças ficam sem nada. Na observância das Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica: “Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais” (DCNEI, 2010, p. 17).

Percebemos que na legislação municipal o confronto teoria e prática na formação está presente,

Art. 16. O Sistema Municipal de Ensino promoverá, para os seus profissionais de educação infantil, programas de formação continuada sobre os avanços da ciência incorporados às práticas pedagógicas, atendendo aos objetivos da educação e às características da criança de zero a cinco anos (CMEJP, Resolução SEC, 2010).

De acordo com o (RCNEI, 1998) para que as aprendizagens infantis ocorram com sucesso, é preciso que o professor considere, na organização do trabalho educativo:

A interação com crianças da mesma idade e de idades diferentes em situações diversas como fator de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento e da capacidade de relacionar-se;

Os conhecimentos prévios de qualquer natureza, que as crianças já possuem sobre o assunto, já que elas aprendem por meio de uma construção interna ao relacionar suas idéias com as novas informações de que dispõem e com as interações que estabelece; A individualidade e a diversidade; O grau de desafio que as atividades apresentam e o fato de que devam ser significativas e apresentadas de maneira integrada para as crianças e as mais próximas possíveis das práticas sociais reais; A resolução de problemas como forma de aprendizagem. (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 30).

É nos grupos culturais que as crianças aprenderão maneiras particulares de ordenar o real. Cultura para Vygotsky (2007) não é só um macro cenário social, mas também um grupo cultural que dá ao sujeito um ambiente estruturado, com elementos de significações,

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo (OLIVEIRA, 1995, p. 38).

Portanto, é importante frisar que as crianças se desenvolvem em situações de interação social, nas quais conflitos e negociação de sentimentos, idéias e soluções são elementos indispensáveis. O âmbito social oferece, portanto, ocasiões únicas para elaborar estratégias de pensamento e de ação, possibilitando a ampliação das hipóteses infantis. Pode-se estabelecer, nesse processo, uma rede de reflexão e construção de conhecimentos na qual tanto os parceiros mais experientes quanto os menos experientes têm seu papel na interpretação e ensaio de soluções. A interação permite que se crie uma situação de ajuda na qual as crianças avancem no seu processo de aprendizagem.

Quadro 6: O que dá mais satisfação no trabalho das professoras e monitoras

Categorias	Descritores	Respostas Exemplares	Nº
Elementos ligados as crianças	Referem-se ao gostar de crianças, carinho amor e atenção	Gosta de crianças, brincar e estar em contato	Professora (5) Monitora (4)
Elementos ligados ao desenvolvimento das crianças	Referem-se a elementos ligados ao desenvolvimento das crianças	Ver o desenvolvimento das crianças; aprendendo; socialização	Professora (8)
Elementos ligados ao ensinar	Referem-se a elementos ligados ao ato de ensinar	Ensinar as crianças	Professora (2)
TOTAL			19

Fonte: Pesquisa de campo/2013.

Nessa questão sobre o que dá mais satisfação às Professoras, temos maior nível em elementos ligados ao desenvolvimento das crianças, seguido, o gostar de crianças e o contato com elas. Em seguida temos os elementos ligados ao ensinar as crianças. Percebemos o quanto a interação com as crianças é tida como ponto de satisfação profissional. Para as monitoras, que apresentam elementos ligados às crianças, gostar, brincar e estar em contatos com elas podemos observar ainda que todas as quatro deram a mesma resposta.

No quadro 6, refere-se às respostas das educadoras, sobre o que dá mais satisfação no seu trabalho, e as respostas todas direcionadas a elementos ligados a criança em especial o ensinar, como nos diz Freire (1997),

A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa a estreiteza cientificista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece (FREIRE, 1997, p. 9).

Segundo Freire (1997) é preciso amorosidade aos alunos e ao seu próprio trabalho. Lógico que apenas amor não basta, mas com ele, conseguiremos ensinar as crianças, lutar por condições dignas de trabalho, ter um salário digno, um ambiente profissional com os recursos necessários e adequados ao planejamento e execução de planos que objetivam a qualidade da educação e a aprendizagem das crianças.

No Quadro 7, diz respeito a questão sobre o que dá menos satisfação no trabalho das professoras e monitoras. Nesse demonstrativo, abordaremos vários pontos relacionados às dificuldades encontradas pelas mesmas, em relação ao espaço físico, aos recursos e materiais pedagógicos, relacionamento com os pais e colegas de trabalho e a falta de ajuda (monitoras).

Quadro7: O que dá Menos satisfação no trabalho das professoras e monitoras

Categorias	Descritores	Respostas Exemplares	Nº
Relacionamento com os pais	Referem-se à desvalorização do ensino	A incompreensão; a despreocupação dos pais com os filhos	Professora (7) Monitora (4)
Elementos ligados a relação com os colegas	Referem-se a elementos ligados a relação com os colegas de trabalho	O relacionamento com os adultos; Fofocas	Professora (1)
Espaço físico	Referem-se ao pouco espaço físico	Pouco espaço	Professora (4)
Elementos ligados aos recursos	Referem-se aos materiais	Falta de Recursos	Professora (2)
Falta de ajuda	Referem-se a Monitores	Falta de Ajuda	Professora (1)
TOTAL			19

Fonte: Pesquisa de Campo/2013.

Sobre o que dá menos satisfação, vemos que tanto as professora quanto as monitoras, respondeu com maior frequência a categoria de elementos ligados ao

relacionamento com os pais, a desvalorização dos profissionais. Em seguida, as professoras referem-se ao pouco espaço físico da escola, elementos ligados aos recursos, fala sobre elementos ligados a relação com os colegas, como fofocas e maus relacionamentos e elementos ligados a falta de ajuda, ou seja, não possui monitoras. Esses pontos de insatisfação são bastante preocupantes. É no trabalho que os adultos passam grande parte de suas vidas, é a qualidade do trabalho que implicará também a qualidade de vida dessas pessoas.

Percebemos que a qualidade dos relacionamentos, das interações existentes entre todos os sujeitos dentro da instituição afetará o trabalho e o relacionamento destes com as crianças atendidas. As instituições de educação infantil são lugares de socialização, onde temos relações entre adultos e adultos, crianças e crianças e adultos e crianças. Cabe ao adulto, não só prezar pela qualidade das relações com as crianças, mas também saber mediar os conflitos entre os pequenos e estabelecer relações de companheirismo com colegas de trabalhos proporcionando um clima organizacional saudável e favorável ao aprendizado. Segundo o RCNEI (1998),

O desenvolvimento da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias (BRASIL, MEC/SEB/RCNEI. 1998).

O que podemos observar nos dados acima é a insatisfação das educadoras no que diz respeito à participação da família na escola. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, a proposta pedagógica da escola deve “assumir a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias” (DCNEI. 2010. p. 17).

Outro ponto mencionado pelas educadoras foi em relação à infraestrutura, a falta de espaço livre de lazer para as crianças brincarem, observei que das sete escolas pesquisadas, só uma tinha uma área externa muito grande com um parquinho, areia e brinquedos, na parte interna da escola também há espaços para leitura, informática e uma bela brinquedoteca, ou seja, essa escola é a melhor

tanto na parte física como pedagógica, ela foi construída para atender turmas de Educação Infantil a estrutura toda adequada para a faixa etária da criança. Na Resolução SEC nº 9 de 18 de maio de 2010, Municipal de João Pessoa em seu Capítulo IV, temos as exigências sobre os espaços, instalações e equipamentos utilizados na educação infantil. No artigo 11, temos detalhadamente as exigências do espaço físico. As mesmas exigências fazem-se os Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil (2006), sempre enfatizando que, o espaço Físico para crianças de 1 a 6 anos deve ser visto como um suporte que possibilita e contribui para a vivência e a expressão das culturas infantis- jogos, brincadeiras, músicas, histórias que expressam a especificidade do olhar infantil. Assim, deve-se organizar um ambiente adequado à proposta pedagógica da instituição, que possibilite à criança a realização de explorações e brincadeiras, garantindo-lhe identidade, segurança, confiança, interações sócias, educativas e privacidade, promovendo oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Observando o perfil das turmas de educação infantil das sete escolas elencando a quantidade de turmas, faixa etária e a distribuição das turmas por turnos. O Parecer (CNE/CEB nº 20/2009), afirma que,

O número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos), (BRASIL, CNE/CEB nº 20/2009).

Quando estávamos nas instituições de educação infantil, observamos que nas turmas do pré I e pré II das escolas, não está de acordo com o Parecer, ou seja, o número de crianças ultrapassa as 20 por turma, sendo que as professoras ficam sozinhas com as crianças sem monitoras, ou seja, podemos observar no quadro 1, que das 15 professoras, 11 não tem o auxílio de uma monitora em sala de aula, isso significa dizer que apenas quatro professoras possuem monitoras.

Outro instrumento utilizado na pesquisa foi a Escala de Empenhamento do Adulto. Esta escala se caracteriza por ter 5 pontos, onde o ponto 1 representa o mínimo de empenhamento do adulto nas ações educativas e o ponto 5 o máximo de empenhamento do adulto. Na escala são consideradas três características: sensibilidade, estimulação e autonomia. A escala é baseada no trabalho de Carl Rogers, que postulou qualidades facilitadoras na aprendizagem, como aceitação do outro, empatia e confiança.

O conceito de empenhamento contém este conjunto de características que descrevem a natureza da relação entre o adulto e a criança. Estas características influenciam a competência do adulto para motivar, alargar, promover e envolver a criança no processo de aprendizagem. As ações do adulto podem, por conseguinte, ser categorizadas como apresentando ou não características de empenhamento (BERTRAM; PASCAL, 2009, p. 136).

Baseando-se no trabalho de Rogers, Ferre Laevers (1994, apud Bertram; Pascal 2009, p. 136) identificou 3 categorias no comportamento do professor que utilizou na Escala de Empenhamento do Adulto.

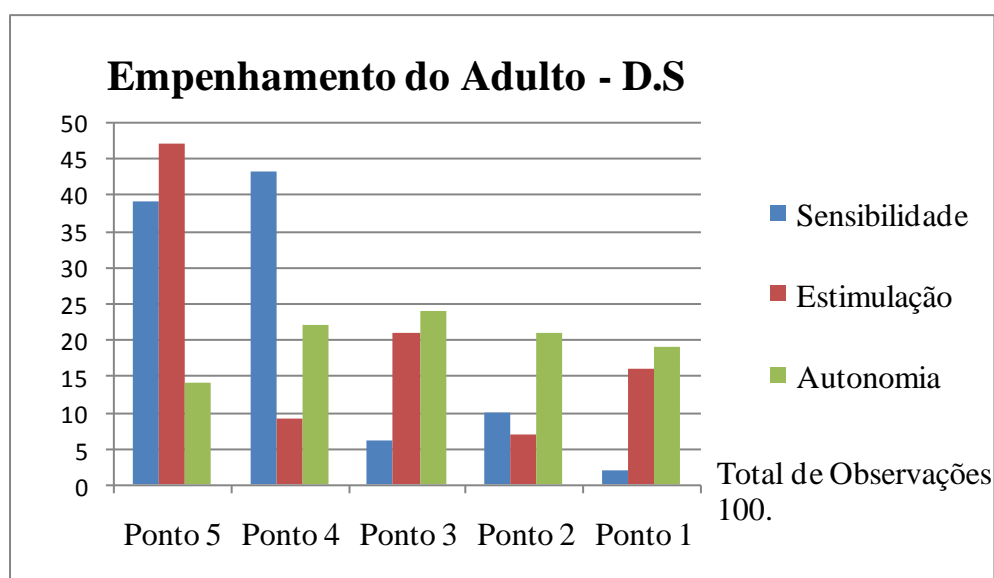
A categoria Sensibilidade representa uma a atenção e cuidado que o adulto demonstra ter para com os sentimentos e bem estar emocional da criança. Inclui também sinceridade, empatia, capacidade de resposta e afetividade. A Estimulação refere-se o modo como o adulto concretiza a sua intervenção no processo de aprendizagem e o conteúdo dessa intervenção. A Autonomia caracteriza o grau de liberdade que o adulto concede à criança para experimentar, emitir juízos, escolher atividades e expressar idéias e opiniões. Engloba também o modo como o adulto lida com os conflitos, as regras e os problemas de comportamento. (ROGERS, FERRE LAEVERS, 1994.p.136).

Para a terceira etapa da pesquisa, realizamos as observações da prática docente com objetivo da aplicação da Escala de Empenhamento do Adulto, fornecidas através do Manual do Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (BERTRAM; PASCAL, 2009), assim, elaboramos um gráfico para cada instituição pesquisada.

No Gráfico 1, que diz respeito ao empenhamento do adulto na escola D.S (Região Sul) podemos notar uma concavidade do gráfico produzida pelo aumento dos índices em suas extremidades, o ponto 5 e o ponto 4. Lembremo-nos que o

ponto 5 caracteriza o máximo de empenhamento do adulto e o ponto 4 representa um estilo predominante de empenhamento mas com algumas atitudes de falta de empenhamento.

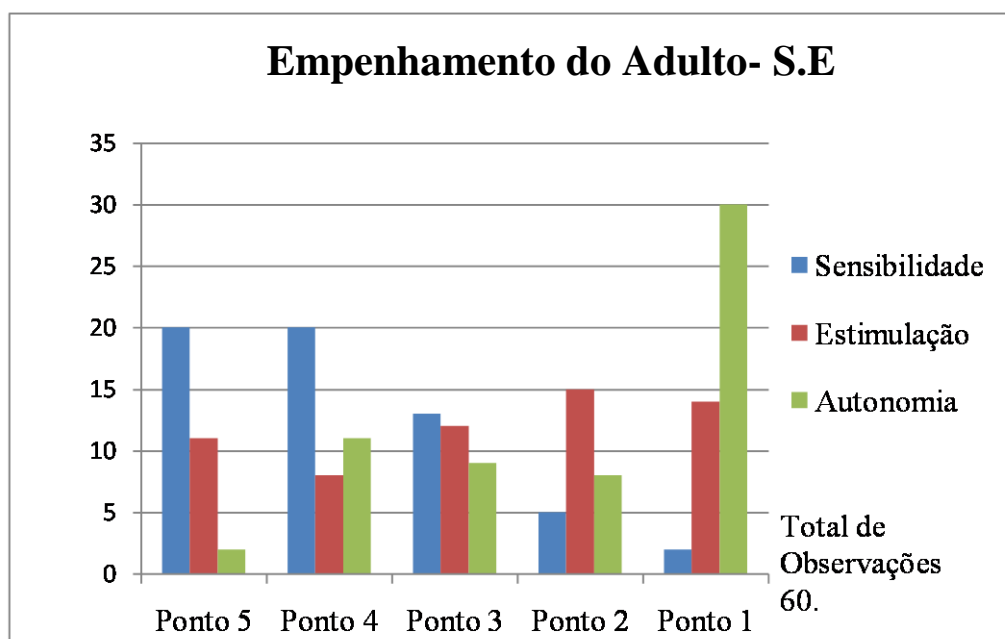
Gráfico 1- Escala de Empenhamento do Adulto- Escola D.S



Fonte: Pesquisa de Campo/2013.

Podemos dizer que encontramos na Escola D.S, as educadoras que estabeleceram níveis de empenhamento muito díspares, visto os picos de observações nas extremidades do gráfico, ou seja, obtivemos muitas observações com nível de empenhamento máximo e também com o nível mínimo, porém na análise geral da instituição, vemos um desequilíbrio entre a quantidade de observações de maior empenhamento e as observações de menor empenhamento.

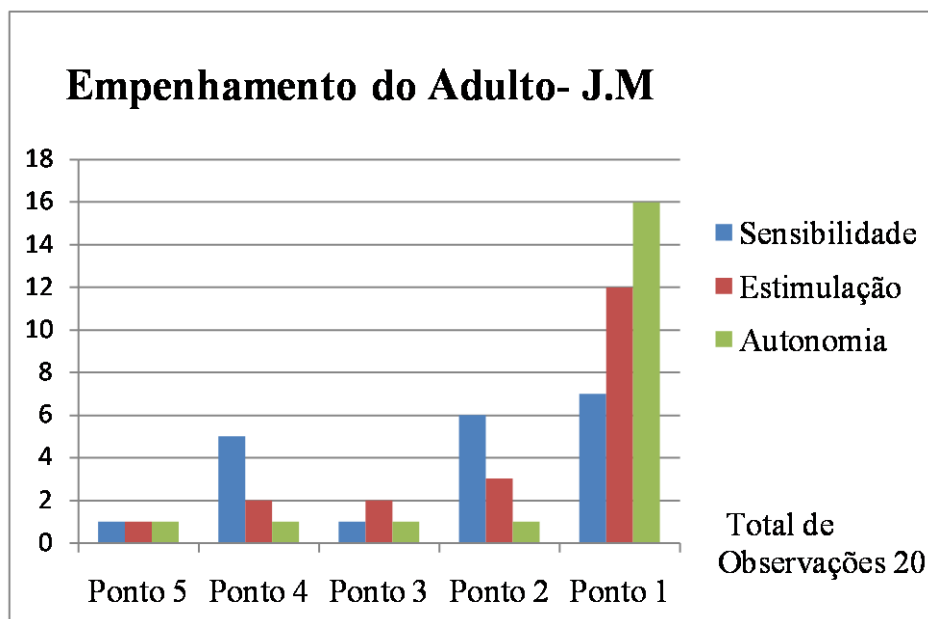
Gráfico 2- Escala de Empenhamento do Adulto – Escola S.E



Fonte: Pesquisa de Campo/2013.

No Gráfico 2, relacionado ao Empenhamento do Adulto da Escola S.E (Zona Oeste), notamos uma tendência crescente ao ponto 1 de empenhamento tendo seu pico no ponto 3 de empenhamento. Observamos assim, uma maior quantidade de observações na zona de maior empenhamento da escala para a categoria Sensibilidade. Notamos assim, que as observações realizadas com as educadoras da escola S.E, demonstram um menor nível de empenhamento do adulto, como podemos observar no ponto 1 a categoria da Autonomia tem o maior número de observações.

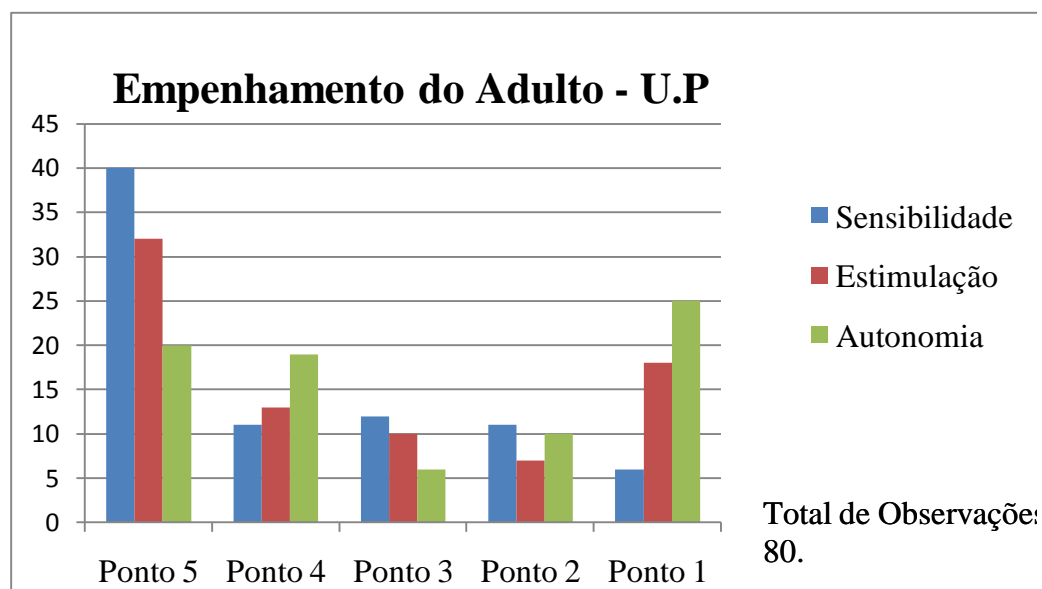
Gráfico 3- Escala de Empenhamento do Adulto – Escola J.M



Fonte: Pesquisa de Campo/2013.

No Gráfico 3, referente ao Empenhamento do Adulto na Escola J.M (Zona Oeste), notamos um equilíbrio no ponto 1 de menor empenhamento, que obteve os menores índices. Gostaríamos de destacar que as categorias, Sensibilidade, Estimulação e Autonomia tiveram um considerável pico no ponto 1, o que demonstra falta de oportunidade de experimentação e independência dadas as crianças. Nessa escola, a professora possui um péssimo comportamento com algumas crianças, principalmente com um menino que segundo ela, a criança tem problemas e mesmo assim, a educadora trata esse menino com maior frieza e ignorância. Como podemos ver no (Diário de Campo p. 32).

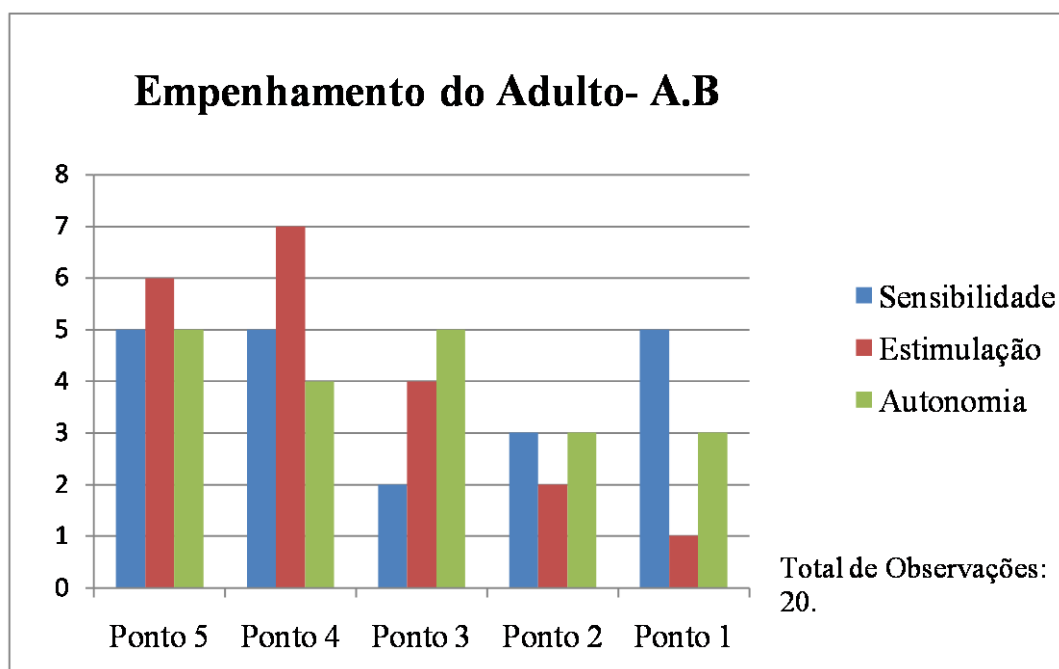
Gráfico 4- Escala de Empenhamento do Adulto – Escola U.P



Fonte: Pesquisa de Campo/2013.

No Gráfico 4, demonstra a Escala de Empenhamento do Adulto da Escola U.P (Zona Norte), notamos um maior aglomerado de observações no ponto 4, com destaque para a categoria Autonomia. Porém, vemos também números consideráveis de observações no ponto 5 na categoria Sensibilidade, de maior empenhamento. Essa escola é uma das mais organizadas, tanto na parte física como pedagógica, possui uma boa estrutura e só atende crianças da pré-escola, ou seja, funciona em período integral e é considerada uma escola de Educação Infantil modelo do município de João Pessoa.

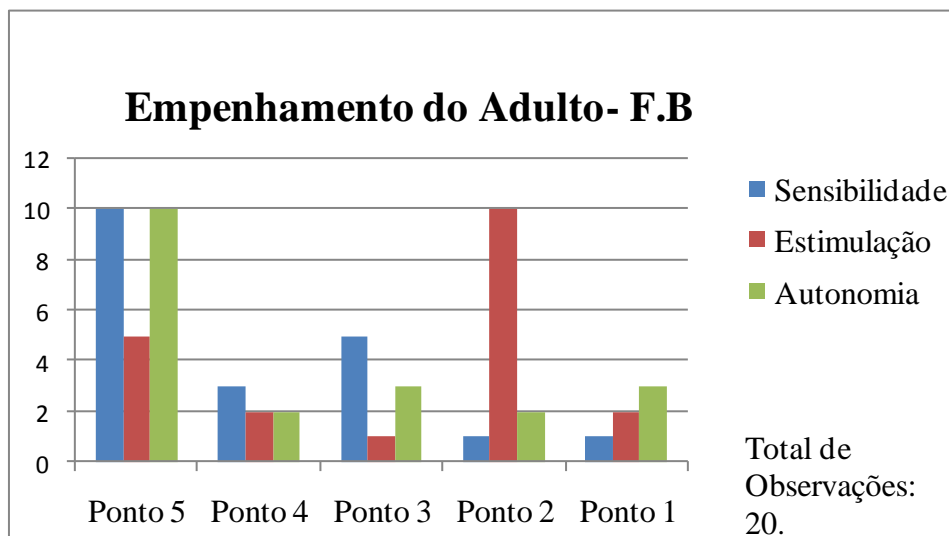
Gráfico 5- Escala de Empenhamento do Adulto – Escola A.B



Fonte: Pesquisa de Campo/2013.

No Gráfico 5, verificamos os níveis de empenhamento do adulto na Escola A.B (Zona Oeste), notamos uma maior quantidade de observações no ponto de máximo empenhamento 5 e 4, porém, percebemos um número maior de observações nos pontos 1, dando destaque para categoria Sensibilidade, que está em equilíbrio no ponto 5, 4 e 1. Dando uma ênfase maior, podemos observar que a relação estabelecida pela professora e as crianças são significativas para aprendizagem das crianças.

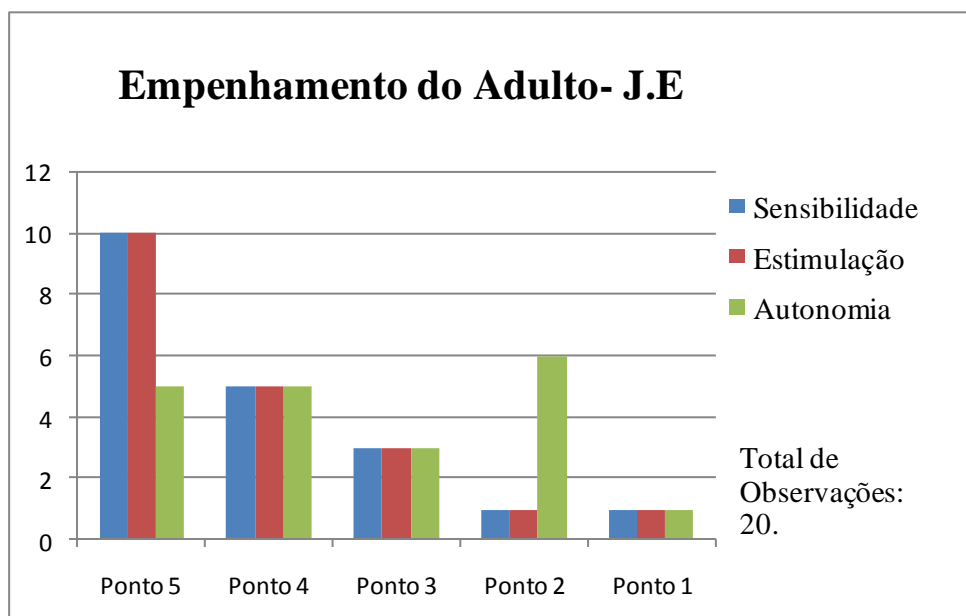
Gráfico 6- Escala de Empenhamento do Adulto – Escola F.B



Fonte: Pesquisa de Campo/2013.

No Gráfico 6, referente ao Empenhamento do Adulto na Escola F.B (Zona Oeste), notamos um equilíbrio no ponto 4, para categoria de Estimulação e Autonomia. O ponto 5 de maior empenhamento, obteve os maiores índices de observações. Gostaríamos de destacar que a categoria Estimulação teve um considerável pico no ponto 2, o que demonstra a falta de estimulação por parte das professoras para com as crianças.

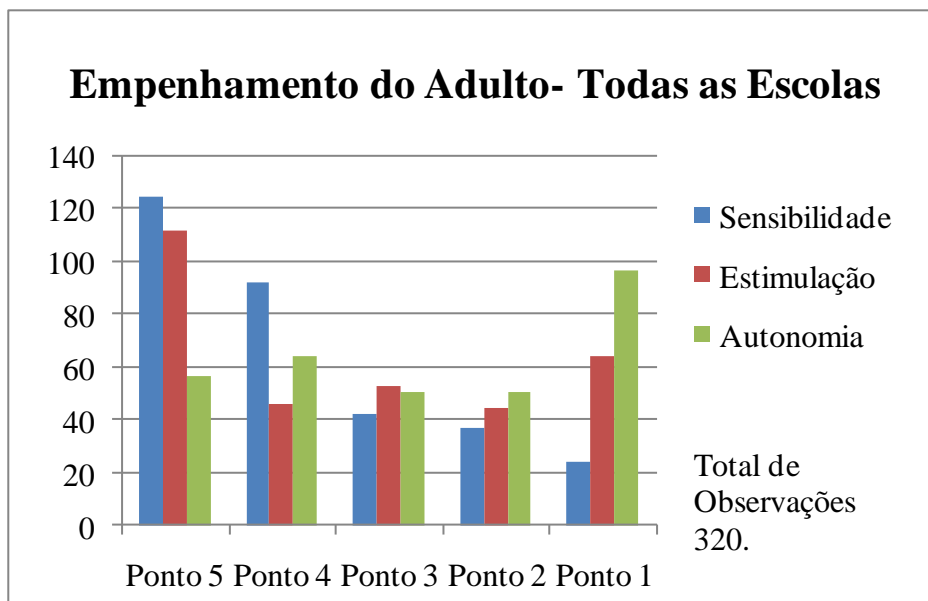
Gráfico 7-Escala de Empenhamento do Adulto – Escola J.E



Fonte: Pesquisa de Campo/2013.

No Gráfico 7 verificamos os níveis de Empenhamento do Adulto na Escola J.E (Zona Sul), notamos uma maior quantidade de observações no ponto de máximo empenhamento 5 e 4. Nos pontos 4, 3 e 1, podemos observar que obteve um equilíbrio nas observações, com exceção do ponto 2, para a categoria Autonomia que aparece com maior quantidade de observações.

Gráfico 8- Escala de Empenhamento do Adulto – Todas as Escolas



Fonte: Pesquisa de Campo/2013.

Nos dados obtidos a partir do preenchimento da Escala de Empenhamento do Adulto nos indicam a necessidade de uma maior atenção nas relações adulto-criança nas escolas, visto que, os níveis de empenhamento do adulto foram maiores nos pontos mais baixos da escala, como nos mostra o gráfico 8. Notamos um crescimento para o ponto 1 de menor empenhamento para a categoria Autonomia. Como já discutimos anteriormente, as relações estabelecidas entre o adulto e a crianças são cruciais para o desenvolvimento infantil, visto que é nas interações que a criança experimenta, conhece e compreende o mundo. Observamos em cada escola um número considerável de observações nos pontos de menor empenhamento do adulto. Este fato se torna preocupante quando pensamos na importância das qualidades das interações e a criação de um ambiente propício a aprendizagem. Não basta ter apenas conhecimentos específicos, se não conseguir fomentar uma relação propícia a aprendizagens significativas, por outro lado, é preciso que o professor tenha um arcabouço teórico e científico para desempenhar o seu trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste trabalho foi avaliar a qualidade das relações que o educador de Educação Infantil promove com as crianças de 4 a 5 anos na pré-escola do Município de João Pessoa. Para isso, buscamos investigar a formação do docente da escola e avaliar seu empenhamento nas ações educativas e nas relações que este estabelece com as crianças. Buscamos analisar como estes profissionais estão desenvolvendo a sua atuação, partindo do pressuposto que a qualidade das relações estabelecidas entre adulto-criança pode representar a qualidade da formação do educador. Através dos dados coletados na pesquisa, de um modo geral, o nível de formação inicial das professoras, atende os requisitos exigidos pela lei. Se focarmos na formação inicial das monitoras de educação infantil, apenas uma não atende os requisitos da lei. Notamos também, que todas as escolas existem uma divisão de trabalhos entre as professoras e monitoras, ou seja, as professoras educam e ensinam e as monitoras só cuidam.

As instituições ainda se baseiam na visão maternalista de educação infantil, onde a escola se resume a um lugar seguro onde as mães podem deixar seus filhos para outras mulheres cuidarem deles como mães, ou seja, a visão de que a pessoa que trabalha com crianças pequenas, desempenhando funções de cuidado, mais especificamente as monitoras, não precisam ter formação específica. Sabemos que na educação infantil não se pode haver separação entre educar e cuidar. Tanto a professora, quanto a monitora, ao educar cuida, ao cuidar educa. Lembrando que a maioria dos funcionários das escolas são prestadores de serviço, das 15 professoras, só duas são efetivas e as quatro monitoras são prestadoras de serviço. Outro ponto que merece destaque é em relação aos espaços físicos das escolas que deixam a desejar, possui pouco espaço para lazer, faltam recursos e principalmente matérias didáticos, as professoras chegam a comprar com seu próprio dinheiro, folhas de ofício e massas de modelar, não há presença de brinquedos e de livros paradidáticos, ou seja, só uma escola que usufrui desses recursos.

Observamos também, planejar as atividades, segundo a gestão toda a equipe escolar faz o planejamento semanal e mensal, mas na prática percebi uma

lacuna por parte das educadoras, a maioria delas faz seus planejamentos em sala de aula, a maior parte do tempo dedica-se a planejar as atividades para o outro dia, em consequência dessa prática, muitas das educadoras reclamam o tempo todo das crianças por serem inquietas, rebeldes e mal educadas. Observamos então que essas reclamações originam-se pelo fato de que na maior parte do tempo, as crianças ficam sem fazer nenhuma atividade direcionada, enquanto as professoras estão fazendo em sala de aula suas atividades do dia seguinte, em consequência disso, as crianças ficam livres, começam a pular, gritar, conversar, arengar e correr na sala.

Com relação às observações da escala de Empenhamento do Adulto, verificamos que as escolas apresentam-se com um número considerável de observações da prática docente com pouco Empenhamento do Adulto, principalmente para a categoria Autonomia e muito empenhamento na categoria Sensibilidade. Vemos a importância do fomento de relações adulto-criança que propiciem aprendizagens significativas. Como já discutimos anteriormente, as relações estabelecidas entre o adulto e a crianças são cruciais para o desenvolvimento infantil, visto que é nas interações que a criança experimenta, conhece e compreende o mundo. Este fato se torna preocupante quando pensamos na importância das qualidades das interações e a criação de um ambiente propício a aprendizagem.

Durante a nossa pesquisa encontramos várias realidades de um mesmo objeto. Vimos pontos negativos, descasos, ignorância, desconhecimento, mas também vimos pessoas que apesar dos problemas e incertezas que enfrentam, continuam lutando e buscando alcançar novos espaços. Vemos ações criativas, demonstrações de carinho, cuidado, amor que nos mostram que educar não é apenas um trabalho, é uma escolha de vida e esta deve ser valorizada por todos nós.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Ana Luisa Nogueira de. **Sobre educar na creche: é possível pensar em currículo para crianças de zero a três anos?** 2011. Tese de Doutorado. João Pessoa: PPGE/UFPB, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CMEJP - Conselho Municipal de Educação de João Pessoa, **Resolução SEC nº 9**, de 18/05/2010 (Municipal - João Pessoa). Disponível em: <http://www.legisweb.com.br/legislacao.php?id=175504>. Acesso em: 20 de maio de 2012.

BERTRAM, Tony; PASCAL, Christine. **Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parceria**. Lisboa: DGIDC, 2009.

BESERRA, Aurília Coutinho. **A inserção das creches no sistema de ensino: conquistas, perspectivas e desafios**. João Pessoa, PB, 2007. Dissertação de Mestrado. (Orientadora: Dr. Adelaide Alves Dias). Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós Graduação em Educação, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 05 out 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 11/01/2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 22/04/2013.

_____. **Resolução CNE/CBE n. 5, de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Câmara de Educação Básica/CNE/MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** vol. 1. Brasília, DF: MEC/SEB/DPE/COEDI, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil.** Encarte 1. Brasília, DF: MEC/SEB/DPE/COEDI, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Projeto de Lei - PNE.** Aprova o plano nacional de educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.br>> Acesso em: 10 de fevereiro de 2013.

_____. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação – Documento Final.** Brasília, DF: MEC/CONAE, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf> Acesso em: 12 de julho de 2013.

_____. Ministério da Educação. **Indicadores da qualidade na educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n° 8.069/1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.html> Acesso em: 20 de junho de 2013.

DIAS, Adelaide Alves. Infância e Direito à Educação. In: BITTAR, Eduardo C. B; TOSI, Giuseppe. (Org.). **Democracia e Educação em Direitos Humanos numa Época de Insegurança.** Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, 2008, v. 1, p. 227.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. Editora Olho d'Água: São Paulo, 1997.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009, p.25.

KUHLMANN Jr., Moyses. Histórias da educação infantil brasileira. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 4, p.5-18, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_03_MOYSES_KUHLMANN_JR.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2012.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes. 7. Ed., 2007

5. APÊNDICE

APÊNDICE A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre a qualidade das interações adulto criança: uma investigação sobre o cotidiano da pré-escola (4 a 5 anos) e está sendo desenvolvida por Geórgia Abrantes Dantas, aluna do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora Doutora Adelaide Alves Dias.

Os objetivos do estudo são avaliar a qualidade das relações que o professor de Educação Infantil - berçário promove com as crianças, mediante avaliação das situações de interação entre adulto-crianças inerentes ao contexto de creches e pré-escolas. Desta forma, os objetivos específicos desta pesquisa é investigar a formação do docente na pré-escola e avaliar o empenhamento do docente nas ações educativas desenvolvidas, a partir da análise das interações criança-adulto.

A finalidade deste trabalho é contribuir para a melhoria do trabalho docente no berçário, bem como do serviço prestado a comunidade. Procuramos ainda contribuir cientificamente sobre a temática e fornecer subsídios teóricos para a elaboração de Políticas Públicas de Educação Infantil.

Solicitamos a sua colaboração para o preenchimento da ficha de informações, entrevista e observações da prática, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área social e humana - Educação e publicar em revista e periódicos científicos. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Testemunha

Contato com o Pesquisador (a) Responsável Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar a pesquisadora Geórgia Abrantes Dantas. Endereço: (Setor de Trabalho): Programa de Pós Graduação em Educação – Campus I – UFPB. Telefone: (83) 8837-3548 ou (83) 9920-7050.

APÊNDICE B- Ficha de Observação do Empenhamento do Adulto

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO EMPENHAMENTO DO ADULTO FICHA DE OBSERVAÇÃO DO APOIO DO ADULTO A CRIANÇAS COM NEE

NOME DO ESTABELECIMENTO:

OBSERVADOR

DATA

NOME DO ADULTO M / F

NO. TOTAL DE CRIANÇAS PRESENTES NO. DE ADULTOS PRESENTES

NO. DE CRIANÇAS COM NEE PRESENTES

(M) MANHÃ / (T) TARDE

PONTOS

Descrição de cada período de 2 minutos		5	4	3	2	1	SD
HORA							
	Sensibilidade						
	Estimulação						
	Autonomia						
HORA							
	Sensibilidade						
	Estimulação						
	Autonomia						
HORA							
	Sensibilidade						
	Estimulação						
	Autonomia						
HORA							
	Sensibilidade						
	Estimulação						
	Autonomia						
HORA							
	Sensibilidade						
	Estimulação						
	Autonomia						

APÊNDICE C- Ficha de Informações Sobre o Estabelecimento
(ao Diretor)

1. Nome: _____
 2. Endereço: _____
 3. Telefone: _____ E-mail: _____
 4. Diretor: _____ Data: _____
- Caracterização Escola**
1. Tipo de instituição: Municipal.
 2. Tipo de instalações:
 - a. ☐ Construção de raiz
 - b. ☐ Edifício adaptado
 - c. ☐ Edifício integrado em escola de 1º grau
 3. Qual o número total de crianças inscritas nesta data? _____
 4. Quantas crianças existem em lista de espera? _____
 5. Quantas crianças estão realmente a frequentar? _____
 6. Quantas salas de atividades existem no CREI? _____
 7. Qual a lotação máxima de cada sala? _____
 8. Como estão organizados os grupos de crianças?
☐ Heterogêneos ☐ Homogêneos
 9. Horário da instituição:
 - a. Hora de abertura: ____:____ Hora de encerramento: ____:____
 - b. Qual a duração do componente letivo? Manhã das ____ horas às ____ horas;
 Tarde das ____ horas às ____ Horas
 - c. Qual é o horário do almoço? _____
 - d. Quem presta esse serviço? _____
 10. Organograma da instituição
 11. adulto/ criança/ salas idades nº crianças/ nº educadores/ nº auxiliares
 /adultos/crianças
 12. Qual o grau de participação da família?
 - a. ☐ nula ☐ pontual ☐ freqüente
 - b. ☐ festas ☐ reuniões ☐ atividades ou projetos
 Se participa nas atividades e/ou projetos dê um exemplo: _____
 13. Existe pessoal de apoio? _____
 Quais? _____
 14. Qual a localização geográfica do estabelecimento? _____
 15. Existem crianças com necessidades educativas especiais? ☐ Sim ☐ Não
 - a. Qual percentagem dessas crianças? _____
 - b. Que tipo de necessidades educativas especiais apresentam essas crianças? _____

Instrumento extraído e adaptado do Manual do
 Projecto de Desenvolvimento a Qualidade em
 Parcerias (DQP). Ministério da Educação.
 Lisboa – Portugal. 2009.

APÊNDICE D- Ficha do (a) Professor (a) de Educação Infantil

NOME DA ESCOLA: _____

BAIRRO: _____ TELEFONE: _____

DATA DA ENTREVISTA: ____/____/____.

INICIAIS DO ENTREVISTADO: _____.

1. Qual a sua formação?

a) Habilitações acadêmicas/profissionais:

b) Outras qualificações relevantes para a função educativa:

c) Outra formação/habilitações certificadas:

d) Qualificação para o desempenho de outras funções no sistema educativo:

2. Experiência

a) Anos de serviço? _____

b) Anos de serviço neste estabelecimento _____

3. Indique quanto tempo trabalhou com crianças entre os 0-3 anos nos seguintes sectores:

a) Voluntariado: _____

b) Ensino Particular e Cooperativo: _____

c) Hospital: _____

d) Rede Pública – Jardim de Infância: _____

e) Ludotecas: _____

f) Bibliotecas: _____

g) Creche: _____

h) Outros. Quais? _____

4. Possui outra experiência relevante com crianças dos três aos 10 anos?

5. Descreva as funções que desempenha neste estabelecimento educativo?

6. Comente no âmbito do seu trabalho o que lhe dá:

a) mais satisfação:

b) menos satisfação:

7. Que razões o/a levaram a escolher a profissão de educador de infância?

8. a) Como gostaria de melhorar a sua atividade profissional?

b) Que dificuldades encontram para melhorar a sua atividade profissional?

c) O quê (ou quem) poderia contribuir para essa melhoria?

9. Quais dos seguintes cursos/ temas você frequentou, temas que existe na sua região, mas não frequentou, ou, gostaria de frequentar?

a) Administração/gestão de escolas () Frequentou () Existe na sua região ()

Gostaria b) Observação, planeamento avaliação () Frequentou () Existe na sua

região () Gostaria c) Documentação pedagógica () Frequentou () Existe na sua

região () Gostaria d) Teoria e métodos de investigação () Frequentou () Existe

na sua região () Gostaria e) Projeto educativo () Frequentou () Existe na sua

região () Gostaria f) Atividades lúdicas / Jogos () Frequentou () Existe na sua

região () Gostaria g) Escola inclusiva/ Necessidades educativas especiais ()

Frequentou () Existe na sua região () Gostaria h) Crianças em risco ()

Frequentou () Existe na sua região () Gostaria i) Educação para a saúde ()

Frequentou () Existe na sua região () Gostaria j) Educação multicultural /

Igualdade oportunidades () Frequentou () Existe na sua região () Gostaria

k) Teorias da aprendizagem/Psicologia do desenvolvimento () Frequentou ()

Existe na sua região () Gostaria

- l) Sociologia da educação () Frequentou () Existe na sua região () Gostaria
 m) Desenvolvimento curricular / Modelos curriculares () Frequentou () Existe na sua região () Gostaria
 n) Organização do espaço, dos materiais, do tempo () Frequentou () Existe na sua região () Gostaria
 o) Organização do grupo () Frequentou () Existe na sua região () Gostaria
 p) Trabalho com pais () Frequentou () Existe na sua região () Gostaria
 q) Articulação com o 1º ciclo () Frequentou () Existe na sua região () Gostaria
 r) Novas tecnologias (computadores) () Frequentou () Existe na sua região () Gostaria

s) Outros _____

10. Áreas Curriculares

- a) Formação Pessoal e Social () Frequentou () Existe na sua região () Gostaria
 b) Expressão Motora () Frequentou () Existe na sua região () Gostaria
 c) Expressão Dramática () Frequentou () Existe na sua região () Gostaria
 d) Expressão Plástica () Frequentou () Existe na sua região () Gostaria
 e) Expressão Musical () Frequentou () Existe na sua região () Gostaria
 f) Linguagem oral e abordagem à escrita () Frequentou () Existe na sua região () Gostaria
 g) Matemática () Frequentou () Existe na sua região () Gostaria
 h) Conhecimento do mundo () Frequentou () Existe na sua região () Gostaria

11. Quantas horas, por dia, trabalha diretamente com as crianças? _____

Instrumento extraído e adaptado do Manual do Projecto de Desenvolvimento a Qualidade em Parcerias (DQP). Ministério da Educação. Lisboa – Portugal. 2009.

APÊNDICE E- Ficha do (a) Auxiliar de Educação Infantil

NOME DA ESCOLA _____

BAIRRO: _____ TELEFONE: _____

DATA DA ENTREVISTA: ____/____/____.

INICIAIS DO ENTREVISTADO: _____.

1. Escolaridade

a) Nível de escolaridade: _____

b) Tem outras habilitações acadêmicas? _____

c) Tem formação profissional para exercer a função que desempenha? _____ Se sim, qual? _____

d) Outra formação/habilitações certificadas: _____

2 a) Quantos anos tem de serviço? _____

b) Anos de serviço neste estabelecimento? _____

3. Indique quanto tempo trabalhou com crianças entre os 0-3 anos nos seguintes sectores:

a) Voluntariado: _____ b) Ensino Particular e Cooperativo: _____

c) Hospital: _____ d) Rede Pública – Jardim de Infância: _____

e) Ludotecas: _____ f) Bibliotecas: _____

g) Creche: _____ h) Outros. Quais? _____

4. Possui outra experiência relevante com crianças dos três aos 10 anos? _____

5. Descreva as funções que desempenha neste estabelecimento educativo? _____

6. Comente no âmbito do seu trabalho o que:

a) lhe dá mais satisfação: b) lhe dá menos satisfação:

7. Que razões a levaram a escolher esta profissão? _____

8. Como gostaria de melhorar na sua atividade profissional? _____

a) Que dificuldades encontra para melhorar a sua prática profissional?

b) O quê (ou quem) poderia contribuir para essa melhoria?

9. Teve alguma formação em serviço? _____

a) Se sim, quais temas foram tratados e quanto tempo duraram essas ações? _____

10. Se pudesse ter acesso à formação em serviço, quais dos seguintes temas lhe interessam muito, lhe são indiferentes e lhe interessam pouco.

a) Legislação () Muito interesse () Indiferente () Pouco interesse

b) Observação/ avaliação/ registro () Muito interesse () Indiferente () Pouco interesse

c) Desenvolvimento das crianças () Muito interesse () Indiferente () Pouco interesse

d) Organização de atividades educativas () Muito interesse () Indiferente () Pouco interesse

e) Atividades lúdicas/Jogos () Muito interesse () Indiferente () Pouco interesse

f) Escola inclusiva/Necessidades educativas especiais () Muito interesse () Indiferente () Pouco interesse

g) Crianças em risco () Muito interesse () Indiferente () Pouco interesse

h) Primeiros socorros/Educação para a saúde () Muito interesse () Indiferente () Pouco interesse

i) Educação Multicultural/Igualdade de oportunidades () Muito interesse () Indiferente () Pouco interesse

j) Trabalho com pais () Muito interesse () Indiferente () Pouco interesse

l) Orientações curriculares () Muito interesse () Indiferente () Pouco interesse

m) Outros _____

Instrumento extraído e adaptado do Manual
do Projecto de Desenvolvimento a
Qualidade em Parcerias (DQP). Ministério
da Educação. Lisboa – Portugal. 2009.


APÊNDICE F- Escala de Empenhamento do Adulto

QUALIDADES ENVOLVENTES PONTO 5	QUADRO SÍNTESE DO EMPENHAMENTO DO ADULTO					
						QUALIDADES NÃO ENVOLVENTES PONTO 1
SENSIBILIDADE	Ponto 5	Ponto 4	Ponto 3	Ponto 2	Ponto 1	SENSIBILIDADE
Adulto: · Tem um tom de voz encorajador · Faz gestos encorajadores e estabelece contato visual com a criança · É carinhoso e afetuoso · Respeita e valoriza a criança · Encoraja e elogia · Demonstra empatia com as necessidades e preocupações da criança · Ouve a criança e responde-lhe · Fomenta a confiança da criança						Adulto: · Tem o tom de voz ríspido · É frio e distante · Não liga à criança, não a respeita · Não demonstra empatia com as necessidades e preocupações da criança · Não ouve a criança e não lhe responde · Fala a outros sobre a criança como se ela estivesse ausente
ESTIMULAÇÃO						ESTIMULAÇÃO
Intervenção: · Tem energia e vida · É adequada · Corresponde as capacidades e interesses da criança · Motiva a criança · É diversificada e clara · Estimula o diálogo, a atividade ou o pensamento · Partilha e valoriza						Intervenção: · Feita de modo rotineiro · Falta de energia e entusiasmo · Não motiva a criança · Não corresponde aos interesses e às percepções da criança · É pobre e falta lhe clareza · É confusa · Não é adequada

as atividades da criança · Não verbal						· Corta o diálogo, a atividade e o pensamento
AUTONOMIA						AUTONOMIA
Adulto: · Permite que a criança escolha e apóia e sua escolha · Dá oportunidade à criança para fazer experiências · Encoraja a criança a dar as suas idéias e assumir responsabilidades · Respeita as opiniões da criança sobre a qualidade dos trabalhos que realizou · Encoraja a criança a resolver os conflitos, a elaborar e a aplicar regras						Adulto: · Não permite a criança escolher e experimentar · Não encoraja a criança a dar idéias · Não dá responsabilidade à criança · Não permite que a criança dê opiniões sobre a Qualidade dos trabalhos que realizou · É autoritário e impositivo · Aplica com rigidez as regras e não permite negociação

6. ANEXO

ANEXO A- Protocolo de Autorização da Prefeitura Municipal de João Pessoa

	Estado da Paraíba Prefeitura Municipal de João Pessoa	Número Processo 2012/109800	Data Abertura 15/10/2012 15:37:56
Assunto DIVERSOS			
Identificação 07301402457		Interessado GEORGIA ABRANTES DANTAS	
Complemento REF: CONFORME SOLICITAÇÃO REQUERIMENTO SOLICITA AUTORIZAÇÃO PARA TRABALHO DE PESQUISA NOS CREIS E ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL.			

Anexo B- Certidão do Comitê de Ética

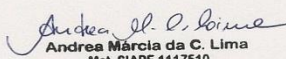


UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa, do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 10ª Reunião realizada no dia 30/10/2012, o projeto de pesquisa intitulado: “INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: POR UMA EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE”, da Pesquisadora Adelaide Alves Dias. Prot. nº 0351/12, CAAE: 03858612.7.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.


Andrea Márcia da C. Lima
Mat. SIAPE 1117510
Secretária do CEP-CCS-UFPB

